



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Teresa de Jesus Fernandes Craveiro Miranda

Avaliação das aprendizagens: das intenções às práticas.

Estudo exploratório em Cabo-Verde.

Setembro, 2011



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Teresa de Jesus Fernandes Craveiro Miranda

**Avaliação das aprendizagens: das intenções às práticas.
Estudo exploratório em Cabo-Verde.**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Carlos Morgado

Setembro, 2011

AGRADECIMENTOS

Ao estimado orientador Professor Doutor José Carlos Morgado pelos ensinamentos, pelas sugestões, críticas e recomendações, mas sobretudo pelo incentivo, desde o primeiro momento da fase de pesquisa, até a estruturação final deste trabalho.

Aos professores do concelho da Praia que participaram no estudo, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foi fundamental para a concretização deste projecto.

À minha amada família pelo apoio, encorajamento nos momentos de desânimo e pela compreensão revelada ao longo deste percurso.

Um agradecimento especial à memória do meu saudoso Pai, pela sua mente visionária que com marcadas limitações, mas admirável intensidade de viver, soube saber a importância do saber.

Avaliação das aprendizagens: das intenções às práticas.

Estudo exploratório em Cabo-Verde.

RESUMO

Este estudo emerge de um projecto de investigação centrado na temática da avaliação da aprendizagem a nível do Ensino Básico. O eixo estruturante do mesmo assenta na análise entre o preceituado em termos das intenções normativas e o que realmente acontece ao nível das representações e das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nas escolas, com particular destaque para as práticas de avaliação formativa. Assim, problematizamos até que ponto os professores promovem e/ou se envolvem em processos formativos de avaliação e quais as concepções de avaliação prevalecentes. Para além de indagar sobre as concepções teóricas e as práticas de avaliação que os professores concretizam, o estudo incidiu, também, sobre a apropriação que [não] fizeram das inovações introduzidas pelo novo sistema de avaliação.

Trata-se de um estudo de carácter descritivo e exploratório que envolveu uma amostra de 140 professores do EB, no ano lectivo 2010/11, no concelho da Praia. Para a recolha dos dados foi aplicado um Questionário aos elementos da amostra, representativa de uma população constituída por 555 professores.

Os resultados obtidos permitiram concluir que, em termos teóricos, os professores conceptualizam a avaliação como uma actividade contínua e defendem o recurso a práticas de avaliação formativa. Contudo, relativamente às modalidades, aos instrumentos e metodologias de avaliação a que recorrem, os professores revelam posições bastante incongruentes e antagónicas, com o predomínio da modalidade da avaliação sumativa e onde os testes escritos são indicados como os instrumentos de avaliação mais utilizados, porque, afirmam os inquiridos, permitem e facilitam a classificação dos alunos. Além disso, a maioria dos inquiridos defende um modelo centralizado de organização e gestão da escola básica, facto que revela uma clara falta de autonomia pedagógica dos professores.

O estudo revela a necessidade de reforçar a capacitação dos professores em matéria da avaliação, para que, na escolaridade básica, a avaliação seja entendida e assumida numa perspectiva mais formativa.

Evaluation of learning: from intentions to practice.

Exploratory study in Cape Verde.

ABSTRACT

This study is the result of an assessment conducted on the evaluation system used in primary schools. The goal of the study is to capture and study differences between the “intention” of the legal framework of the evaluation system and the “reality” of what actually happens at the level of school evaluation practices carried out by teachers.

The study aims to understand up to what point do teachers promote and/or get involved in the formative process of evaluations, and what the prevailing evaluation concepts are.

The study has a descriptive and exploratory character and involved 140 grade school teachers in active duty during the 2010/11 school year, at Praia School District. In order to collect data, a questionnaire was used and applied to a significant sample, representing a population estimated at 555 teachers.

The design of the questionnaire aimed at: identifying the evaluation concept of teachers; analyzing the practical representations of the formative evaluation practices; identifying the preferential modes of evaluation.

The results show contradictions between the theoretic acceptance of formative and continuous evaluation with the practice of "summative" evaluations and heavy dependence on written tests.

Moreover, the study also captures that most teachers defend a centralized model of organization and management of the grade school, a fact that reveals a clear lack of pedagogical autonomy by the teachers .

The study reveals the need to strengthen oversight at primary schools as well as teacher's capacity building, aiming at understanding and assuming evaluation in primary school in a more formative perspective.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE SIGLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO	14
PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	18
OBJECTIVOS DO ESTUDO	18
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	19
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1	22
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO	23
1.1. AVALIAÇÃO COMO “MEDIDA”	23
1.2. AVALIAÇÃO COMO “GESTÃO”	25
1.3. AVALIAÇÃO COMO “PROBLEMÁTICA DE SENTIDO”	27
CAPÍTULO 2	30
AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM	31
2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO E SUA EVOLUÇÃO	31

2.2. CURRÍCULO E APRENDIZAGEM	35
2.3. O PAPEL DA AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	39
2.4. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	43
2.5. OBJECTIVIDADE VERSUS SUBJECTIVIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	47
2.6. A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	49
CAPÍTULO 3	51
ENSINO BÁSICO: PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	52
3.1. O ENSINO BÁSICO EM CABO VERDE.....	54
3.2. CARACTERIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE AVALIAÇÃO CABO-VERDIANO.....	57
II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	61
CAPÍTULO 4	62
METODOLOGIA DO ESTUDO	63
4.1- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO – O CONCELHO DA PRAIA	63
4.2 - METODOLOGIA ADOPTADA	67
4.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	70
4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	74
4.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	77
4.4.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	78
4.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	82
CAPÍTULO 5	87
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	88
5.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO	89
5.2. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	94
5.3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	100
5.4. INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO	106

5.5. MODELO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	130
ANEXOS.....	131
QUESTIONÁRIO.....	132
TRATAMENTO DE DADOS (CD Room).....	137

LISTA DE SIGLAS

EB – Ensino Básico

EBE – Ensino Básico Elementar

EBC – Ensino Básico Complementar

ES – Ensino Secundário

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

RGPH – Recenseamento Geral da População e da Habitação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organigrama do Sistema educativo	55
Figura 2 – Vista aérea da cidade da Praia	63
Figura 3 – Regiões Administrativas do Concelho da Praia	74

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura facetada da investigação.....	69
Quadro 2 – Professores afectos ao concelho da Praia / distribuição por Escola	72
Quadro 3 - Valores da média e significado da avaliação	85
Quadro 4 - Valores do desvio-padrão e grau de consenso	86
Quadro 5 - Valores do coeficiente de correlação e nível de relação.....	86
Quadro 6 – Dimensões de Análise dos Resultados.....	88
Quadro 7 – Itens relativos ao conceito de avaliação	89
Quadro 8 – Síntese das diferentes escolhas relativas ao conceito de avaliação	93
Quadro 9 – Itens relativos às Práticas de Avaliação.....	94
Quadro 10 – Síntese das diferentes escolhas relativas aos instrumentos e metodologias de avaliação	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da População da cidade da Praia.....	65
Gráfico 2 – Actividade Económica da População Empregada na Praia.....	65
Gráfico 3 – Taxa líquida de escolaridade no Ensino Básico Integrado (EBI) em Cabo Verde	67
Gráfico 4 – Distribuição da população e da amostra pelas divisões administrativas	73
Gráfico 5 – Dados relativos ao sexo.....	75
Gráfico 6 – Dados relativos à idade	75
Gráfico 7 – Dados relativos às habilitações literárias	76
Gráfico 8 – Dados relativos à situação profissional.....	76
Gráfico 9 – Dados relativos ao tempo de serviço.....	77
Gráfico 10 – Identificação do conceito de avaliação (1 ^a opção).....	90
Gráfico 11 – Identificação do conceito de avaliação (2 ^a opção).....	91
Gráfico 12 – Identificação do conceito de avaliação (3 ^a opção).....	92
Gráfico 13 – Opiniões dos professores relativas às Práticas de Avaliação	95
Gráfico 14 – Valores das médias e do desvio-padrão das respostas dos professores na dimensão Práticas de Avaliação.....	97
Gráfico 15 – Opiniões dos professores sobre as Modalidades de Avaliação que utilizam na escola.....	101
Gráfico 16 – Valores das médias e do desvio-padrão das respostas dos professores na dimensão Modalidades de Avaliação	103
Gráfico 17 – Opiniões dos professores relativamente ao Modelo de Organização e Gestão Pedagógica.....	110
Gráfico 18 – Valores das médias e do desvio-padrão das respostas dos professores na dimensão MOPE ..	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz de correlação relativa à dimensão Práticas de Avaliação.....	99
Tabela 2 – Matriz de correlação relativa à dimensão Modalidades de Avaliação	104
Tabela 3 – Matriz de correlação relativa à dimensão Modelos de Organização e Gestão Pedagógica	114

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

À semelhança do que se passa noutros países, também em Cabo Verde se têm procurado introduzir mudanças no terreno da educação, de modo a que o sistema educativo cabo-verdiano consiga dar resposta aos desafios com que hoje se confrontam as escolas e os professores.

Na verdade, as intensas e profundas mudanças a nível científico, económico, político e social têm contribuído para avivar a necessidade das escolas se reorganizarem de modo a munir os cidadãos que as frequentam das capacidades e competências necessárias para se integrarem e participarem num mundo que se encontra em constante mudança. Convém lembrar que, apesar das críticas a que o sistema educativo tem estado sujeito, tanto pela qualidade do serviço educativo que disponibiliza como por ser demasiado imobilista, parece não suscitar controvérsia a ideia de que a educação se assume como um esteio de liberdade e uma oportunidade de valorização dos indivíduos e das sociedades, “sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento constitui cada vez mais um poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão, 1999, p. 33).

É neste quadro que a *Aprendizagem ao Longo da Vida* ganha sentido, uma vez que se torna necessária para a plena integração de cada indivíduo num futuro que se adivinha mais complexo e exigente, mas ao mesmo tempo mais mutável. Neste cenário de mudança, o conceito de aprendizagem que vinha imperando até há pouco tempo, em que a aprendizagem era vista como um “processo cumulativo de saberes” (*ibidem*), tornou-se rapidamente obsoleto, dando lugar à emergência de um novo conceito de aprendizagem, em que esta se idealiza como uma (re)construção permanente de conhecimentos e saberes, onde aluno e professor se assumem como protagonistas e parceiros de um processo que se requer participado e partilhado. Trata-se, como defende Morgado (2004), de uma *aprendizagem baseada em projectos*, deixando de ser idealizada como uma tarefa de acumulação para passar a conceber-se como um processo de construção dinâmico em contexto, cujos principais obreiros são os aprendentes.

Ao falar de aprendizagem estamos, inevitavelmente, a problematizar questões de natureza curricular, uma vez que o conceito de currículo que tem vindo a afirmar-se em grande parte dos sistemas educativos é definido como um “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende

e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999, p. 23). Um conceito de currículo que o dimensiona como projecto a concretizar na escola ao longo do tempo.

Além disso, enquanto projecto, o currículo “exprime uma arte de construir intenções, construção essa que deve ser regida colegialmente, sem que contudo seja impermeável a conflitos e tensões, uma vez que deve constituir-se num documento de confluência” (Morgado, 2003, p. 337).

Aos dois conceitos referidos – aprendizagem e currículo – associa-se um terceiro, que, pela importância que assume no seio do processo educativo, não podemos deixar de referir. Trata-se do conceito de avaliação, uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e que pode constituir uma mais-valia nesse domínio, sobretudo pelas potencialidades formativas que transporta. Na opinião de Perrenoud (1998, p. 145), a maior importância da avaliação resulta da possibilidade de “ajuda[r] o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

Contudo, não podemos deixar de ter em conta que a avaliação é uma dimensão importante mas, ao mesmo tempo, muito sensível, podendo mesmo afirmar-se que se trata de um acto polémico, subjectivo e que cria frequentemente conflitos, alguns inerentes ao próprio avaliador.

Foi com base nos pressupostos referidos que considerámos a avaliação das aprendizagens como uma temática desafiante e que pode contribuir para o nosso enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Daí termos eleito este assunto como tema central do nosso projecto de investigação, cujo conteúdo se impõe ser estudado no contexto caboverdeano.

O sistema educativo caboverdeano passou por um profundo processo de reforma, iniciado no ano lectivo 1994/95, protagonizando algumas mudanças que se foram perpetuando ao longo do tempo. Porém, o crescimento actual das demandas e a necessidade de modernização do actual sistema educativo, a que não é alheio o desenvolvimento de uma educação e/ou formação de qualidade, avivou a necessidade de uma nova reforma, estando neste momento em fase de execução uma *Revisão Curricular* orientada para o desenvolvimento de competências, cuja implementação se encontra na fase experimental.

No âmbito desta reforma, a avaliação, enquanto parte integrante do currículo, está também sujeita a alterações, considerando tanto a nova abordagem curricular prevista, quanto o contributo que a avaliação pode emprestar a todo processo.

Além disso, a legislação de suporte ao actual sistema educativo encontra-se numa fase de revisão, tendo sido revogada a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei N° 103/III/90, de 29 de Dezembro, com a recente publicação do Decreto-Legislativo n°2/2010, de 7 de Maio, que, de entre outras alterações, protagoniza o alargamento da escolaridade básica, obrigatória e gratuita, para oito anos.

Embora o período de transição do sistema em vigor, para o sistema consagrado na nova Lei de Bases, deva ser conduzida de forma gradual e com garantias que nenhuma rotura significativa ocorra, tanto ao nível do funcionamento como da estrutura organizacional existente, optámos, por razões de estratégia e fiabilidade dos dados, que o presente estudo incidisse no período correspondente ao ano lectivo de 2008/2009. Tal opção fica a dever-se ao facto de este ser o último ano que se encontra suportado por dados estatísticos oficiais, publicados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Desporto, através do Anuário da Educação, sendo tais elementos imprescindíveis para o projecto de investigação que pretendemos concretizar.

No que diz respeito à avaliação, o actual sistema de avaliação no Ensino Básico, aprovado pelo Decreto-Lei n° 43/2003, de 27 de Outubro, retomou as medidas e as inovações introduzidas pela Portaria Ministerial n° 11/95, de 13 de Março, publicada no quadro da primeira reforma educativa, nomeadamente no que se refere à extinção dos exames nacionais e à introdução de uma avaliação de natureza contínua.

Porém, o Decreto-Lei n° 43/2003, de 27 de Outubro, reforça outros aspectos significativos da área pedagógica, designadamente os atinentes às funções e modalidades da avaliação, com particular destaque para a sua função formativa. Este diploma enaltece, de forma inequívoca, o valor da função formativa da avaliação, devendo esta ser prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua, baseada na recolha e tratamento de informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, as quais devem permitir a caracterização dos pontos fortes e fracos dos alunos, as suas necessidades educativas, os seus ritmos de trabalho e de aprendizagem, bem como as oportunidades de melhoria (artº.5º). O diploma considera, ainda, que, em função destes elementos, sejam aplicadas medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos. Em termos normativos, visa-se uma maior harmonização com os princípios

que norteiam o ensino básico, o que implica que o acesso à escolaridade obrigatória seja acompanhado de um efectivo sucesso educativo de todos os alunos que o frequentam.

Contudo, passados vários anos desde a publicação dos normativos atinentes ao sistema de avaliação dos alunos, concebidos numa perspectiva eminentemente formativa, persistem algumas concepções tradicionais de ensino e avaliação, sendo frequente a existência de práticas avaliativas desviadas dos princípios preconizados nesses diplomas. Tais práticas norteiam-se por uma cultura da avaliação fundada, essencialmente, em lógicas classificativas e selectivas, com reduzido valor formativo e onde os tradicionais testes escritos continuam a ter uma importância central em termos de avaliação dos alunos.

Ora, as mudanças introduzidas no sistema de avaliação só podem concretizar-se se a nível da organização e gestão pedagógica das escolas forem criadas condições e espaços de decisão, sobre matérias que têm a ver com o desenvolvimento do currículo e com a avaliação das aprendizagens. Lamentavelmente, a nossa percepção denuncia que os progressos nestas áreas estão mais presentes nos normativos e na retórica do que nas práticas escolares.

Por outro lado, no seio da comunidade educativa, têm surgido vozes que denunciam a não adequabilidade do actual sistema de avaliação dos alunos, imputando-lhe alguma responsabilidade pela progressiva perda de qualidade de ensino e da aprendizagem.

Toda esta situação despertou em nós o interesse de saber como é que os professores e, em particular, as escolas, enquanto unidades organizacionais e de gestão pedagógica, assumiram e se apropriaram das medidas e inovações que constam dos normativos que regulam o sistema de avaliação do ensino básico, particularmente no que se refere às práticas de avaliação formativa.

Na sequência desta motivação, propomo-nos desenvolver o presente estudo, visando compreender as concepções e as práticas da avaliação desenvolvidas a nível das escolas do ensino básico, com particular destaque em relação à avaliação formativa, na região geográfica e administrativa do concelho da Praia.

Para o efeito, seleccionamos a problemática da investigação, definimos os objectivos do estudo e procedemos à organização da dissertação de forma a melhor prosseguirmos o nosso propósito.

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A problemática é a projecção do problema no que diz respeito à sua definição, descrição contextual e objectivos, englobando assim o problema e as formas operacionais de o solucionar (Lima, 2006, p. 14).

Deste modo, e partindo da nossa experiência profissional na área da avaliação educacional, queremos procurar entender as concepções teóricas que os professores do ensino básico têm sobre avaliação, a apropriação que fizeram das inovações introduzidas pelo novo sistema de avaliação, particularmente em relação à avaliação formativa, e, deste modo, saber como actuam os professores nas suas práticas avaliativas com os alunos.

Trata-se de um tema, a nosso ver, de grande relevância porque, empiricamente, tem-se a ideia de que prevalecem práticas avaliativas mais tradicionais, centradas no paradigma psicométrico, o que é reforçado por se continuar a constatar algumas dificuldades na implementação de práticas de avaliação formativa.

Nesse sentido, o eixo central da nossa investigação consiste em conhecer, por um lado, qual é o entendimento que os professores têm sobre a avaliação das aprendizagens e, por outro lado, tentar compreender como é que os professores promovem e/ou se envolvem em processos formativos de avaliação. São estes os principais motivos que estão na base da problemática do estudo e que sintetizamos em torno das seguintes questões:

- Que concepções de avaliação prevalecem nos professores do ensino básico?
- Como é que os professores se apropriaram das inovações introduzidas pelo novo sistema de avaliação no ensino básico?
- Será que foram criadas condições e espaços de autonomia para os professores se envolverem em processos formativos de avaliação?

OBJECTIVOS DO ESTUDO

No sentido de tentar responder a estas questões, delineamos os seguintes objectivos:

- a) Identificar as concepções de avaliação dos professores do ensino básico;
- b) Analisar as representações das práticas de avaliação formativa dos professores do ensino básico;
- c) Averiguar que modalidades de avaliação são preferencialmente utilizadas nas escolas;
- d) Verificar quais os modelos de organização e gestão pedagógica que prevalecem nas escolas básicas em estudo.

No contexto cabo-verdiano, não existem estudos desta natureza, pese embora a importância da investigação na área da avaliação, sobretudo por se revelar um contributo precioso no diagnóstico das dificuldades existentes e por ser um elemento fundamental na melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e do sucesso dos alunos. Daí a pertinência do estudo.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, que passamos a descrever, ainda que de modo sintético.

No primeiro capítulo abordamos diferentes concepções de avaliação e analisamos o campo da avaliação sob três perspectivas diferentes: (i) avaliação como “medida”, (ii) a avaliação como “gestão” e (iii) a avaliação como “problemática do sentido”.

Dedicamos o segundo capítulo à exploração dos conceitos de currículo, de avaliação e de aprendizagem, uma vez que se configuram como componentes de um mesmo sistema e não de realidades separadas. Começamos por reflectir sobre duas lógicas distintas de avaliação – a formativa e sumativa – para, seguidamente, fazermos uma explanação sobre as diferentes modalidades de avaliação – avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa –, destacando as funções e importância de cada uma delas. Referimo-nos, ainda, à importância da objectividade e da subjectividade no processo de avaliação, uma vez que estamos na presença de um processo sujeito a influência de múltiplos factores e efeitos, podendo tornar-se numa acção

carregada de subjectividade, o que acabará por desvirtuar todo o processo. Na parte final deste capítulo procuramos enaltecer a avaliação como processo de regulação das aprendizagens, acentuando o carácter formativo da avaliação.

No terceiro capítulo apresentamos e caracterizamos o sistema de ensino básico em Cabo Verde, destacando os fundamentos e os princípios orientadores definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Fazemos referência aos diferentes momentos de reforma envolvendo várias gerações, e a algumas mudanças desencadeadas com o intuito de proporcionar um ensino de melhor qualidade. Na segunda parte do capítulo, caracterizamos o sistema de avaliação neste nível de ensino, referimo-nos à sua evolução em termos normativos e damos a conhecer o seu carácter contínuo e formativo, aspectos que foram retomados e reforçados pelos normativos e legislação vigentes.

No quarto capítulo, intitulado Metodologia do Estudo, apresentamos de forma descritiva e fundamentada as nossas opções metodológicas para realização da presente dissertação. Iniciamos o capítulo com uma caracterização histórico-social do concelho da Praia, por ser o contexto geográfico onde decorreu o estudo. Seguidamente fazemos referência à metodologia adoptada e à população e amostra em estudo, acompanhada da respectiva caracterização. Por fim, procedemos à apresentação dos instrumentos de recolha de dados, bem como das técnicas utilizadas na sua recolha e análise.

Por último, no quinto capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados do trabalho empírico, os quais foram organizados de acordo com as cinco dimensões que guiaram todo este percurso de investigação:

- 1) Conceito de Avaliação;
- 2) Práticas de Avaliação;
- 3) Modalidades de Avaliação;
- 4) Instrumentos e Metodologias de Avaliação;
- 5) Modelo de Organização e Gestão Pedagógica da Escola.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO

Apesar de estar presente em todos os contextos da actividade humana, é no contexto escolar que a avaliação assume um estatuto privilegiado, nomeadamente na avaliação das aprendizagens.

A avaliação não é uma actividade neutra. Trata-se de um conceito polissémico, que está ligado a distintas concepções de escola e de educação. Por isso, importa perceber que existem muitas teorias, abordagens e concepções da avaliação, cada uma delas retratando quer a conjuntura sociopolítica da época, quer a visão de educação e de escola prevalentes. As diferentes perspectivas e teorias avaliativas veiculam determinados pressupostos filosóficos, sociais, políticos e históricos, por vezes díspares e contraditórios, sofrendo diversas e constantes mutações ao longo dos anos.

A propósito do número de teorias existentes em torno de vários conceitos no domínio das Ciências Humanas e Sociais, Gimeno (1997) considera que, se uma teoria é uma forma ordenada de estruturar um discurso sobre um determinado objecto de estudo, é porque existem tantas teorias quanto as diferentes formas de abordar esse discurso. O mesmo se passa, como referimos, no campo da avaliação.

Socorrendo-nos das teorias propostas por Bonniol e Vial (2001), baseadas em distintas visões de mundo dos autores, propomo-nos analisar o campo da avaliação sob três perspectivas diferentes: (i) avaliação como “medida” (centrada nos produtos); (ii) a avaliação como “gestão” (focalizada nos procedimentos); (iii) a avaliação como “problemática do sentido” (atenta aos processos).

1.1. AVALIAÇÃO COMO “MEDIDA”

Na opinião dos autores, nesta perspectiva a avaliação corporiza uma operação de medição. Uma situação muito comum pois, a palavra medir vem “naturalmente” à mente quando se fala da avaliação.

À luz desta perspectiva, a avaliação consiste no desenvolvimento de um conjunto de operações de medição, visando quantificar objectivamente um juízo de valor. Cardinet (1979)

denominou-a de avaliação quantificadora “por colectar prioritariamente determinadas cifras”, desprezando os dados subjectivos, as atitudes, os que tem a ver com o comportamento.

Todas as ferramentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição de uma escala graduada. Avaliar é situar em uma escala de “valor”, cujo protótipo é a notação de zero a vinte. As estatísticas ocupam um lugar primordial, em vez da metodologia. (Bonniol & Vial, 2001, p. 49).

Referindo-se ao processo de medição e à sua relação aos processos de controlo, De Ketele (1991, p. 97) afirma que, no mundo do ensino, o controlo dos conhecimentos costuma recorrer às notas ou às escalas de apreciação, isto é, a medições ordinais, cujos exemplos mais comuns são as classificações de *excelente*, *muito bom*, *bom*, *regular* e *insuficiente*.

Contudo, o autor (*ibidem*) alerta para o facto de o controlo não exigir, nem estar necessariamente associado a uma medição. Em sua opinião, o controlo pode cingir-se à mera observação da presença, ou ausência, de um indicador, embora com base no resultado dessa observação se possa decidir corrigir ou continuar o processo, sem que exista qualquer preocupação de medição.

Neste modelo e referindo-se a formação avaliada ou qualquer outra prática da avaliação, o avaliador só interessa nos efeitos que a avaliação produz em termos de rentabilidade, eficácia e o “avaliado torna-se uma coisa, o resultado de um conjunto de pressões: a medição (...)”, (Bonniol & Vial, 2001, p. 56). O sujeito avaliado é “coisificado”, ou seja, é concebido como um objecto, ou como uma realidade mecânica, previsível e controlável. Quando isso acontece, o perfil do avaliador engaja-se numa concepção “economicista” e produtivista das práticas avaliativas.

Esta perspectiva é contrariada por Hadji (2001), assegurando que a avaliação não é uma medida, embora considere que essa ideia de medição está fortemente enraizada na mente de muitos professores e, na grande maioria dos casos, também na mente dos alunos. Para o autor, medir é uma operação de descrição quantitativa da realidade, o que requer uma unidade padrão, um instrumento de medida, para além de necessitar, também, de anotações. Por isso, se o objecto a “medir” for o trabalho do aluno, pergunta onde estará o instrumento de medida e se esse instrumento não será o próprio professor, na qualidade de corrector. Conclui dizendo que, se esse instrumento for o professor, não será confiável, por possuir defeitos de vária ordem ligados à subjectividade do próprio corrector. Termina, alegando que “é inútil insistir em tornar a avaliação

tão objectiva quanto uma medida”, justificando essa posição na seguinte convicção – “a avaliação não é uma medida pelo simples facto de que o avaliador não é um instrumento” (*idem*, pp. 27-29), nem o aluno um objecto, no verdadeiro sentido do termo.

1.2. AVALIAÇÃO COMO “GESTÃO”

Sob a designação de avaliação como gestão, Bonniol e Vial (2001, p. 106) associam um conjunto de concepções de avaliação à gestão do fenómeno educativo, uma vez que consideram que esta assume um papel crucial ao permitir “governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, “optimizar”, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de stocks, a gestão de pessoal”.

Para os referidos autores, a avaliação deve assumir-se como um mecanismo que concorre para evitar o desperdício. Neste caso, avaliar significa racionalizar, o que deve constituir uma “mais-valia” ao nível das práticas.

Esta perspectiva de avaliação filia-se na pedagogia por objectivos iniciada por Taylor nos anos cinquenta, e posteriormente aprofundada por vários estudiosos, defendendo que tudo o que acontece na escola deve ser analisado numa lógica de “alvos a alcançar”, ou seja, na óptica de uma “análise por objectivos”.

A avaliação por objectivos enquadra-se, assim, numa concepção cujo principal propósito é a racionalidade técnica do acto avaliativo, feito através da selecção, domínio e intencionalização dos alvos que o processo ensino-aprendizagem devem atingir (Bonniol & Vial, 2001).

As preocupações com a gestão tornaram-se universais, nos mais variados sectores da sociedade, e a gestão do sistema escolar não fugiu à regra. Daí Cardinet (1990, pp. 139-158) ter referido que “A avaliação está entre os procedimentos essenciais de toda actividade de gestão” e constitui o “núcleo do processo de regulação de um sistema (...)”.

O pensamento e os trabalhos de alguns autores enquadram-se nesta perspectiva. Destacamos Porcher (1987), por considerar que avaliação e objectivos estão intrinsecamente ligados, assegurando que uma não poderia ser definida sem a outra. Para o autor, nenhum processo de avaliação tem sentido sem os objectivos de aprendizagem estarem perfeitamente

definidos. Da mesma forma, considera que um objectivo “só existe realmente se inclui, em sua própria descrição, seus modos de avaliação”, e que se essas duas condições não existirem o “processo de ensino não merece tal nome” (*idem*, pp. 110-115).

Para o autor, a aprendizagem é um percurso, sendo uma das funções capitais da avaliação permitir a identificação de pontos de referência ao longo desse percurso, a fim de saber onde o aprendiz se encontra.

Como se pode concluir, no modelo de avaliação como “gestão”, a avaliação deixa de assumir apenas o papel de controlo externo e passa a ser vista como um elemento de interno do próprio processo avaliativo, embora continue a desempenhar funções de controlo. Continua a existir uma separação entre o sujeito e o objecto, isto é, entre avaliador e avaliado. Porém, os avaliados assumem o lugar do avaliador e o poder é “partilhado” pelos vários protagonistas que participam nesse processo.

Foi nesta ordem de ideias que o autocontrolo se tornou progressivamente “um objecto de aprendizagem reconhecido. O formador coloca a existência do outro, mas um outro à sua imagem: formador de si mesmo” (Bonniol & Vial, 2001, p. 341).

Referindo-se aos instrumentos e procedimentos de avaliação, Cardinet (1984, p. 115) considera a existência de instrumentos mais qualitativos e de procedimentos que permitem analisar os erros, os desempenhos isoladamente, o que, a nosso ver, se enquadra numa lógica da avaliação formativa.

Segundo Barlow (1987, p. 118), “ao construir a programação e a progressão das tarefas em torno da actividade do aprendiz, a definição dos objectivos pedagógicos oferece uma base racional para a avaliação formativa”. Na opinião deste autor (*ibidem*), graças à existência dos objectivos, a avaliação deixa de ser “uma inquietante perspectiva longínqua e subjectiva” e passa a ser um elemento presente ao longo de quase todo o trabalho, possibilitando a existência de uma avaliação realmente formativa e diagnóstica.

Na opinião de Afonso (2009), a avaliação é uma actividade importante na educação escolar, assumindo, ao nível das práticas pedagógicas, um papel determinante no trabalho dos professores, dos alunos, dos gestores e de outros actores educativos. Daí Bonami (citado por Afonso, 2009, p.

18) assegurar que a avaliação constitui “a pedra angular da instituição escolar”, uma vez que, entre outras funções,

(i) condiciona os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes subsistemas, classes e cursos; (ii) torna possível o controlo parcial sobre os professores – quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos próprios pares; (iii) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismos da tutela; (iv) constitui um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o clima da aula e as próprias motivações dos alunos; e (v) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza.

Assim se compreende o papel que a avaliação pode desempenhar em termos de gestão da escola e dos processos que se desenvolvem no seu interior.

1.3. AVALIAÇÃO COMO “PROBLEMÁTICA DE SENTIDO”

A avaliação como “problemática de sentido” enquadra-se numa matriz de avaliação com contornos que traduzem alguma complexidade. Encontra-se em plena emergência, ainda em fase de formatação, e surge na continuidade das perspectivas anteriores, acusadas de serem demasiadas tecnicistas e instrumentalistas (Bonniol & Vial, 2001).

Segundo os autores citados, a avaliação é entendida como um acto que procura “o porquê”, “o como” e “o quando”, ou seja, procura compreender e interpretar *a questão do valor daquilo que se faz*. À luz desta perspectiva, o papel do avaliador é posto em causa enquanto detentor da legitimidade avaliativa. De forma análoga, questiona-se o papel do avaliado, que vê a sua função reduzida e passa a ser apenas um elemento que contribui para a “problematização dos sentidos”. Daí esta perspectiva defender que se faça do formando um avaliador, isto é, um sujeito da sua própria avaliação, o que implica uma inversão de papéis.

Além disso, a participação do avaliado no processo avaliativo e na tomada de decisão é feita na base de uma ampla autonomia, segundo uma lógica de quase ausência de controlo.

O trabalho metacognitivo desenvolvido a partir de critérios é determinante, de modo que os alunos possam apropriar-se das ferramentas de avaliação dos professores e, dessa forma, passarem a dominar as operações de antecipação e de planeamento das acções a desenvolver para

obter os produtos esperados (Bonniol & Vial, 2001). A aprendizagem é feita através de processos de meta cognição em que o fim último é que o protagonista da avaliação, de cariz regulador, seja o próprio sujeito (Santos, 2002). Quando isso acontece, o diálogo, a negociação e o consenso tornam-se os critérios dominantes de avaliação e as escolhas avaliativas, fundamentadas no construtivismo, ganham ênfase num processo interactivo e negociado.

Este paradigma de avaliação protagoniza uma ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem e, isso, normalmente ocorre quando se aceita que os estudantes têm potencialidades para aprender e que aquilo que os diferencia são os seus percursos de aprendizagem (Silva, Hoffmann & Steban 2004, pp. 9-10).

Para esses autores, o conhecimento é uma “construção histórica, social e dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendido e interpretado” (*ibidem*). Com base neste entendimento de conhecimento, o ensino deixa de ser visto como uma mera transmissão linear e mecânica de conteúdos curriculares, fechados e acabados, do docente para o educando, e passa a ser entendido como “um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia” (*ibidem*). Quando isso acontece, o espaço educativo transforma-se “num ambiente de superação dos desafios pedagógicos”, superação essa que impulsiona e dá sentido à aprendizagem. A avaliação insere-se numa lógica formativa reguladora, assente em práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras (*ibidem*).

Entretanto, Ardoino (1989, citado por Bonniol & Vial, 2001, p. 348) alerta para a necessidade de não nos deixarmos deslumbrar e/ou enganar com isso, uma vez que “a hipótese da complexidade não significa de modo algum um retorno a uma posição agnóstica, mística ou simplesmente mágica”. Este paradigma deve ser entendido, antes de mais, como um apelo a outras formas de racionalidade, “necessárias para recuperar os erros e os impasses das anteriores (*idem*)”.

A nosso ver, as ideias e os trabalhos de Luckesi¹ enquadram-se nesta perspectiva, sobretudo quando relaciona a avaliação com a qualidade de vida e se refere-se à avaliação da aprendizagem como “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na

¹ Alguns dos trabalhos deste autor podem ser consultado em <http://www.artmed.com.br>.

busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de vida”. Para o autor, a avaliação não pode continuar a ser vista como “a tirana da prática educativa”, que ameaça e amedronta a todos. Pelo contrário, a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, deve ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diferente dos exames, que não são amorosos porque seleccionam, excluem, marginalizam e são classificatórios. O autor faz a distinção entre a avaliação da aprendizagem como processo contínuo de recolha de informação ao longo do ano lectivo e a avaliação como exame, referindo que no acto de avaliar, por este ser um meio de obter melhores resultados, o avaliador deve, antes de mais, ter a *disposição de acolher* o educando tal como ele é, “no seu ser e no seu modo de ser”, para, a partir daquele momento de acolhimento, decidir o que fazer (*ibidem*).

Para concluir, e citando Pacheco (1998, p. 113), importa referir que, apesar de se registar uma evolução teórica significativa do conceito da avaliação, o quotidiano escolar tem demonstrado que a escola continua, em muitos casos, a valorizar a avaliação como “processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são realmente alcançados”, perspectiva essa proposta por Tyler, em 1949, na obra *Basics Principles of Curriculum and Instrution*. Uma proposta que se tem perpetuado ao longo do tempo e que até tem estruturado a organização das tarefas curriculares, convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados, através de técnicas de medição.

CAPÍTULO 2
AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

O acto de *avaliar*, apesar de presente em múltiplas dimensões da actividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, já que é parte integrante dele, no qual o *currículo* é, simultaneamente, dimensão estruturante e materialização do processo. Estes três elementos interagem, estabelecendo um conjunto de relações entre si, relações essas que não são alheias nem ao momento sócio-histórico em que ocorrem, nem à visão de Homem, de Sociedade e de Educação que lhes serve de base.

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação não é uma actividade neutra, ou meramente técnica, porque tem sempre subjacente um “estatuto político” que dá suporte a um determinado modelo de educação e faz parte de um currículo, que se traduz em práticas educativas, as quais são organizadas e planificadas segundo objectivos escolares, implícitos ou explícitos, objectivos esses que reflectem valores e normas sociais que se pretendem desenvolver (Chueiri, E. 2008).

Para uma melhor compreensão e sistematização das ideias pedagógicas na base das quais interagem a avaliação, o currículo e a aprendizagem, torna-se necessário fazer uma breve análise sobre o conceito de currículo e sua evolução.

2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO E SUA EVOLUÇÃO

Etimologicamente, a palavra “currículo” tem a sua origem no Latim e provém do verbo *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, conservando até agora a ideia de uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de uma determinada unidade ou ciclo de estudos (Morgado, 1998).

O termo “currículo” é muito utilizado no vocabulário pedagógico e é com frequência associado a designações como desenvolvimento curricular, teoria curricular, “design” do currículo, organização curricular, entre outras. Trata-se de um conceito polissémico, que abarca dimensões variadas, consoante as visões particulares que dele fazem diferentes autores.

O currículo é, simultaneamente, um campo de conhecimento e um campo de formação, já que é pela operacionalização do currículo que a aprendizagem acontece.

A escola é o espaço privilegiado para responder a projectos de formação intelectual, cuja implementação passa pela existência de um currículo, consubstanciado num conjunto de conteúdos que vão de encontro aos objectivos da formação.

Por seu turno, a Sociedade ao definir, através da Lei de Bases, que modelo de Educação pretende ou que tipo de homem deseja formar está a perspectivar questões de natureza curricular, isto é, define um conjunto de directrizes que terão de ser reflectidas no currículo. A reflexão sobre essas directrizes, permite inferir um quadro de intenções educativas que enformam os planos curriculares, cuja concretização é feita através de programas de ensino. Esse quadro de intenções constitui verdadeiras linhas mestras do currículo, tanto ao nível das intenções como das práticas.

A emergência do currículo como área de conhecimento especializado é ainda recente. Como refere Pacheco (1999), o currículo foi sempre uma questão preponderante mas como área científica ou de conhecimento, no seio das Ciências da Educação, é um fenómeno recente.

Numa perspectiva mais histórica, Morgado (1998) explica que na segunda metade do Séc. XIX, o desenvolvimento urbano e industrial provocou mudanças profundas, com reflexos na educação, e que marcaram o início de um acelerado progresso científico, com um claro desenvolvimento no campo educacional. As ciências existentes evoluíram e ampliaram os seus campos de conhecimento, surgiram novas ciências e as relações internacionais também se alargaram. Nesse quadro de progressos e expansão económica e industrial, a sociedade exigiu maior formação técnica especializada aos cidadãos. Foi assim que se registou, na época, um alargamento da escolaridade a toda a população em idade escolar.

Como consequência da maior facilidade de acesso à escola, e do consequente aumento significativo do número de alunos, desenvolveram-se novos currículos e passaram a utilizar-se novos métodos de ensino.

A escolaridade básica, designada na altura como educação elementar, tornou-se obrigatória na maior parte dos países, pelo menos até aos dez anos de idade e a escola transformou-se num instrumento de melhoria da qualidade de vida das pessoas. Acreditava-se que a cultura e as

destrezas básicas como ler, escrever e contar, deveriam ser adquiridos pelas massas independentemente da sua classe de origem (Monroe, 1979, citado por Morgado, 1998).

O Século XIX foi uma época em que se assistiu a um aumento da capacidade organizativa das escolas e, nessa sequência, a necessidade de se encontrarem instrumentos de escolarização. O currículo surge assim como um instrumento de escolarização por excelência, porque é através do currículo que se operacionalizam as intenções educativas e formativas.

Para Morgado (*idem*, p. 19), “o próprio currículo subjaz à organização da escola em si, à estrutura que a escola tem” e ao modelo de educação que lhe serve de referência. Quer dizer, se a escola for elitista terá um tipo de currículo, mas se for uma escola de massa terá outro. Considera, ainda, que a escola manipula o currículo em função do que a sociedade lhe exige porque é a sociedade que impõe um determinado rosto à escola e o currículo adapta-se à organização escolar imposta pela sociedade.

Nesse período de grande efervescência pedagógica, assinala Pacheco (1999) que a sociedade industrial exerceu forte pressão sobre a escola no sentido de cumprir as suas finalidades educativas explícitas, tendo assim o campo curricular emergido como dimensão estruturante do sistema educativo. Assim se compreende que ao longo deste último século, o conceito de currículo se tenha consolidado de forma mais clara no campo educacional, embora para Ribeiro (1995, citado por Morgado, 1998, p.19) seja apenas no limiar do século XX que o “currículo começa a adquirir um estatuto epistemológico-científico próprio”, com obras e estudos na área curricular, que determinaram a emergência do currículo como campo autónomo de conhecimento no domínio da educação.

A partir da década de setenta, do século passado, o termo currículo passa a ter referência quase obrigatória no campo educativo, tendo, como referem Pacheco, Flores e Paraskeva (1999,p.13, citado por Barbosa, 1999, p. 10), “assumido vários significados de acordo com os mais díspares contextos de aplicação, o que tem motivado uma enorme ausência de consensos”. Assim se compreende, como afirma Ribeiro (1999, p. 11), que o conceito de currículo não tenha um “sentido unívoco”, existindo uma “diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que se vem traduzir, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito de currículo”.

Conclui-se que as várias questões controversas e a ausência de consensos no que se refere à conceitualização de currículo fazem da teoria curricular um campo de permanente conflito, ao ponto de Pacheco (2005, p. 37) considerar que “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo”, uma vez que ainda “não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa”. Acrescenta que as definições de currículo variam de acordo com a forma como cada investigador direcciona as suas investigações. Esta diversidade depende, assim, de concepções e metodologias que cada estudioso formula e adopta.

Contudo, Morgado (1998) refere que o facto de não existir um consenso generalizado relativamente à definição de currículo não tem sido impeditivo de avanços significativos nesta área. Pelo contrário, as diferentes perspectivas adoptadas têm contribuído de forma positiva e motivadora para se prosseguirem as investigações no campo da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

Mas afinal o que é um currículo?

Apesar da existência de obstáculos e da falta de consenso na conceptualização do currículo, a sua origem remonta à antiguidade clássica e, durante muito tempo, a sua construção esteve associada a uma organização de ensino onde falar de currículo e falar de programas era uma mesma realidade.

Na definição de currículo proposta por D’Hainaut (1980, pp. 12-23), a noção de currículo é muito abrangente e não se pode reduzir a um mero programa de ensino:

“um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino(...); compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras de como o ensino ou o aluno serão avaliados”.

Deste conceito importa destacar duas questões, consideradas por Morgado (1998) como muito pertinentes: A primeira, prende-se com a necessidade de substituir a noção de “programa de ensino” que tem predominado no terreno educacional, em que o programa é visto como uma simples lista de matérias/conteúdos a ensinar, pelo que o autor denomina como “programa pedagógico operacional”, isto é, o conjunto de actividades a desenvolver pelos alunos e que se traduzirão no somatório de um “saber” e de um “saber-fazer” no fim do ensino projectado. A segunda questão, reporta-se ao facto do currículo ser considerado como produto de uma

determinada política educativa, ou seja, a importância que D'Hainaut reserva “às finalidades da educação pretendida” mais não é do que a expressão de um conjunto de prioridades, opções políticas e valores que a escola deve concretizar.

Para Formosinho (1983), o conceito de currículo engloba dois significados distintos – um de sentido mais restrito, muito usado na Teoria Curricular, e outro de sentido mais amplo, de carácter mais sociológico.

A primeira definição, mais restrita e tradicional, centra-se no processo de ensino-aprendizagem e nas actividades educativas intencionalmente planeadas para a transmissão de conhecimentos, de valores ou de atitudes. A segunda, interpreta o currículo como o conjunto de actividades programadas pela escola e que ocorram dentro ou fora das aulas, podendo estas serem de carácter lectivo ou não lectivo. Assim, para este autor (*idem*), o currículo é a acção educativa explícita, manifesta e intencional, que a escola pretende concretizar.

Este autor fala ainda de uma terceira definição de currículo (*idem*), muito usado na sociologia da educação, e que concebe o currículo como tudo aquilo que é aprendido na escola pelos alunos, quer seja transmitido de forma formal ou informal. O autor refere-se a aprendizagens paralelas que não estão previstas pelos responsáveis educativos nem pelos professores e que são diferentes das determinadas pelos objectivos do currículo formal. A esta definição de currículo dá-se o nome de *currículo oculto* ou *latente*, uma temática que, pela importância que desempenha na aprendizagem dos alunos, tem sido alvo de inúmeras investigações.

Pela nossa parte, e dadas as inúmeras definições de currículo com que nos confrontamos na literatura da especialidade, optámos por adoptar a definição proposta por Roldão (1999) que idealiza o currículo como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente em cada época e que a escola tem a responsabilidade de concretizar. Assim se compreende que currículo e aprendizagem façam parte de uma mesma identidade, aspecto a que nos referimos no ponto seguinte.

2.2. CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

O currículo e a avaliação são componentes integrados de um mesmo sistema e não devem ser vistos como elementos separados, uma vez que interagem e constituem um eixo estruturante

com base no qual se concretiza a principal finalidade de qualquer sistema de ensino – a aprendizagem (Abrantes, 2002). Referimo-nos, neste segmento, especificamente, à relação entre currículo e aprendizagem, dois elementos que se interligam de forma simbiótica em prol do desenvolvimento dos alunos.

O modelo de triângulo pedagógico de Jean Houssaye (1993, citado por Nóvoa, 1995), faz-nos lembrar as diferentes interações dos elementos que estruturam o campo educativo, ajudando-nos, assim, a compreender a essência do acto pedagógico e, conseqüentemente, o que significa ensinar e aprender na escola. Baseados nessa tipologia de análise, e para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem, consideramos, na esteira do que nos é proposto pelos autores, três perspectivas diferentes, consoante a posição assumida pelo aluno, enquanto elemento chave dessa interacção:

- a) Se no acto pedagógico o aluno desempenha um papel passivo, significa que é conduzido a aprender aquilo que é ensinado pelo professor, isto é, um conjunto de conhecimentos, assentes fundamentalmente em conteúdos previamente definidos. Neste caso o currículo consiste no elenco de conhecimentos que são ensinados, de forma linear, na escola, conhecimentos esses que são agrupados em diferentes disciplinas. Trata-se de um currículo prescrito, que Formosinho (1987, p. 41) designa por *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, e que apresenta as seguintes características:

- “Planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- Adoptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- Integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- Uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que os recebem e das condições da sua implementação (uniformizou);
- Preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)”.

Trata-se de uma das definições mais restritas de currículo, mais tradicional, que se centra mais no ensino do que na aprendizagem, bem como nas actividades intencionalmente planeadas para a transmissão de conhecimentos, valores ou atitudes. Neste caso valorizam-se, essencialmente, a componente académica do currículo e o protagonismo do professor.

Neste quadro, a avaliação configura o que podemos chamar de avaliação sumativa, isto é, restringe-se a um balanço verificador da quantidade de saberes adquiridos ou não pelo aluno. É vista como algo externo ao processo educativo e que tenta medir o diferencial entre o nível do aluno em relação à turma ou o nível que era suposto o aluno atingir. As informações obtidas não servem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem mas servem para classificar os melhores ou os piores alunos, isto é, a sua utilidade é sobretudo para seriar de forma hierárquica os alunos, podendo assim excluir os que não atingiram o nível esperado. A função classificativa é enfatizada e o aluno é “coisificado”. Paira a ideia de escola como local de instrução.

A avaliação sumativa apoia-se numa concepção classificatória de avaliação, cuja função é de verificar se houve aquisição de conhecimentos no final de uma unidade de estudos, de um trimestre ou do ano. Qualquer avaliação que aconteça apenas no fim está associada à ideia de classificação, de aprovação ou reprovação, tornando difícil qualquer proposta que vise a remediação, a inclusão.

- b) Se o aluno não é relegado para esta atitude passiva e passa a poder intervir, questionar e interrogar, o acto pedagógico tende a ser organizado de outra forma, enfatizando a importância das pessoas (alunos e professores), que assumem diferentes papéis, condição fundamental e propicia para que ocorra uma verdadeira aprendizagem.

Neste caso o currículo é entendido como um plano flexível, uma proposta de intenções que, segundo Connely e Lantz (1991, citado por Morgado, 1998), requer a existência de meios para proporcionar aos alunos oportunidades de actividades e experiências conducentes aos resultados que se têm em vista. Substitui-se, neste caso, a ideia de escola como local de instrução pela ideia de escola como local de formação.

As informações recolhidas no âmbito do processo avaliativo podem servir para ajudar o professor a tomar decisões pedagógicas. Surge a ideia de uma avaliação de carácter formativo e que, no campo pedagógico, se encontra muito associada à ideia de ajudar o professor a tomar decisões na gestão do currículo e dos programas. Recordando Alves (2004, p. 11), o que mais importa na avaliação “*é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo*”. Neste contexto, a

avaliação formativa assume um papel de relevo porque ajuda, de forma qualitativa, a determinar a evolução do aluno no seu processo de aprendizagem e tem como objectivo fornecer *feedback*, quer ao aluno quer ao próprio professor, sobre o andamento do mesmo. Uma avaliação ao serviço da aprendizagem contribui, por um lado, para aumentar e melhorar a aprendizagem e, por outro lado, para tomar decisões sobre o ensino.

- c) As mudanças que ocorrem nos dias de hoje implicam que, no acto pedagógico, o aluno seja o principal construtor da sua aprendizagem e intervenha como protagonista nesse processo de construção.

Neste caso, o currículo deixa de ser visto apenas como um conjunto de conteúdos e objectivos prescritos e emanados pelos Serviços Centrais e passa a ser concebido como uma carta de intenções que se deve concretizar num processo aberto e de modo adequado a cada contexto (Martins, 2011). Segundo esta autora, o currículo é pensado não numa perspectiva normativa mas configurado a partir de decisões contextualizadas e sustentadas, o que pressupõe que novos papéis sejam atribuídos à escola, aos professores, aos alunos e demais agentes educativos.

Neste quadro, emerge um tipo de avaliação que não é diferente da avaliação formativa mas tem algo que difere dela, o que permite que alguns autores a identifiquem como avaliação formadora, avaliação dialógica e/ou avaliação com sentido. Este tipo de avaliação ajuda o professor na gestão do seu programa, mas também está centrado na compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno. A avaliação torna-se um instrumento indispensável não só para o professor mas também para o próprio aluno regular os seus próprios processos de aprendizagem. Procura-se que, na base do diálogo, o aluno seja capaz de aprender com o seu próprio trabalho, a partir das suas dificuldades, a partir da reflexão sobre os seus próprios erros, ou seja através da meta cognição.

Em suma, esta última perspectiva enquadra-se num modelo de desenvolvimento do currículo, e de avaliação, que visa a autonomia e a emancipação do aluno, fazendo dele o protagonista das suas aprendizagens e do seu processo de desenvolvimento.

Em jeito de síntese, e subscrevendo Santos Guerra (2009), podemos afirmar que a avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo e pode condicionar todo o processo de

aprendizagem, uma vez que está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não apenas de dimensões meramente didáticas. Para o autor, compreender o que é a avaliação e fazê-la bem é uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero acto mecânico de atribuição de classificações no final de um período de ensino.

2.3. O PAPEL DA AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na opinião de Perrenoud (2007), as práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas, não necessariamente excludentes: uma lógica formativa e uma lógica sumativa.

Para o autor, a lógica sumativa relaciona-se mais com o produto, isto é, os resultados conseguidos pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor. Esse produto materializa-se numa classificação (nota), objecto de desejo e sofrimento dos alunos, das famílias e até dos próprios professores. Predomina nesta lógica um carácter burocrático, voltado para o controlo das actividades exercidas pelo aluno, que mais não serve do que empobrecer a aprendizagem.

Esta lógica está associada à classificação que é atribuída ao aluno e que funciona como uma mensagem tranquilizante para uns e inquietante para outros. Quando a avaliação se dirige à família, tem a função de prevenir com um duplo sentido: alertar para um fracasso iminente ou tranquilizar a família (Perrenoud, 2007, pp.11-13).

Contrariamente, a lógica formativa baseia-se num postulado totalmente diferente. Assenta em princípios da pedagogia diferenciada, uma pedagogia comprometida com o processo de apropriação de saberes pelo aluno e com a sua participação nos processos de avaliação. Por isso, é concretizada na base da promoção de actividades de regulação, ao nível das aprendizagens. O mesmo autor (*idem*, p. 15) refere que “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada”, o que requer outros meios/modos de ensino e transformações radicais nas estruturas escolares.

Perrenoud (2007, p. 16) considera que “A avaliação formativa assume todo o seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, o que está longe

de ser sempre executada com coerência e continuidade”, devido sobretudo a políticas indecisas e também a problemas materiais e institucionais.

Qualquer avaliação ao serviço da aprendizagem assume uma função formativa, enquanto que uma avaliação ao serviço da selecção está tradicionalmente associada à criação de hierarquias porque os alunos são comparados e depois classificados (Perrenoud, 1998). A classificação é feita no decorrer do ano lectivo, com recurso aos trabalhos, às provas escritas e orais, à notação dos trabalhos individuais, que vão criando e acumulando “pequenas hierarquias de excelência” e formam uma hierarquia maior, no final do ano ou ciclo. A esse propósito Bates (1984, citado por Afonso, 2009, p. 28) assegura que:

Dois propósitos distintos e por vezes contraditórios podem ser identificados em relação à avaliação escolar: os que se relacionam com interesses e objectivos da administração e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos. O primeiro propósito apoia-se, sobretudo, na avaliação sumativa e normativa ou em testes estandardizados; o segundo propósito apoia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica.

No que diz respeito aos propósitos que subjazem ao processo de avaliação, Méndez (2002, p. 70) afirma que “Na avaliação das aprendizagens percebe-se uma tendência tradicional para avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, classificar”. O autor (*idem, ibidem*) apela para a necessidade de “recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e encará-la como uma actividade que convida a seguir em frente, aprendendo”, ou seja, colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens.

A função classificativa da avaliação tem ocupado uma posição privilegiada no processo de ensino, a maior parte das vezes devido à necessidade de dar resposta à sociedade, à administração escolar e à família, acerca do desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Uma outra função da avaliação, de índole mais tradicionalista, é a sua função certificadora, que consiste em “certificar aquisições em relação a terceiros” (Perrenoud, 2007, p. 13). Para o autor, a certificação é um “modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico”, o que nos permite compreender quer o papel desempenhado a este nível pelo Ministério da Educação, quer as exigências que a própria sociedade impõe à escola.

Avaliar com intenção formativa está muito para além de classificar, de examinar, de aplicar testes (Méndez, 2002, p. 15). O autor considera que, paradoxalmente, a avaliação que tem a ver

com actividades como qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar e testar, desempenha um papel meramente funcional e instrumental e conclui que com essas “actividades artificiais” não se aprende.

Estudos realizados por Black e Wiliam (1998, citado por Santos, 2002) demonstram que não existe um significado único e consensual de avaliação formativa, assumindo que quando se fala de avaliação formativa se procura abarcar todas as actividades desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos e que fornecem informações a ser usadas como *feedback* para modificar as actividades de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos fundamentos teóricos da avaliação, Abrecht (1991, citado por Santos, 2002) assegura que não existe uma teoria unificadora sobre avaliação formativa. Ao analisar diferentes definições apresentadas por diversos autores, identifica um conjunto de pontos convergentes relativamente à avaliação formativa, salientando que:

- Dirige-se ao aluno,
- Procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem;
- É parte constitutiva da aprendizagem;
- Procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a Pluralidade e a diversidade;
- O seu enfoque é tanto sobre os resultados como sobre os processos;
- Não se limita à observação, mas requer uma acção, uma intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino;
- Procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar;
- Dirige-se também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática lectiva.

A avaliação formativa é uma concepção mais coerente e mais científica de avaliação, representando uma peça fundamental e estruturante num dispositivo de pedagogia diferenciada (Perrenoud, 2007, pp. 10-11).

A avaliação assume um papel essencial e estratégico na gestão do currículo e, por consequência, dos processos de ensino-aprendizagem. O diagnóstico (que ocorre num momento prévio ao processo de ensino-aprendizagem) e a remediação são, assim, duas componentes fundamentais nesta ideia de avaliação. O diagnóstico traduz a evidência resultante do balanço entre o estado real e o estado desejado/desejável do aluno. A remediação decorre das decisões sobre o que fazer para alterar uma situação de discrepância entre estes dois estados (Méndez, 2002).

A possibilidade de tomar decisões é por vezes reduzida, devido a constrangimentos de várias ordens, nomeadamente a rigidez dos horários, a limitação do tempo, as turmas numerosas, a falta de autonomia ao nível da escola, a desmotivação profissional, o reduzido engajamento da família com a escola, entre outros. A esse propósito, Afonso (2009, p. 40) refere que:

Avaliação formativa, enquanto modalidade de avaliação muito dependente da prática pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, as modalidades de avaliação externa (ou mais administrativas) tendem a transformar-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Na prática, verifica-se uma convivência entre as duas modalidades, e respectivas funções, de avaliação. A diferença consiste na capacidade e coragem do professor em assumir a sua autonomia profissional na definição do que vale em avaliação (Hadji, 2001, pp. 18-20), sendo certo que *“uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa”*. Aliás, Perrenoud (1998) assevera que é da combinação das duas funções referidas que resulta a mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem, devendo, por isso, a avaliação sumativa ser também formativa. O mesmo autor refere, mais tarde, que:

Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de selecção ou de orientação (Perrenoud, 2007, p. 16).

Cabe, assim, ao professor a responsabilidade e a destreza de gerir um sistema de avaliação que se estrutura em torno de duas dimensões que, mesmo apresentando algum antagonismo, podem ser conciliadas na prática.

Contudo, Pacheco (1995), embora reconheça avanços teóricos notórios, no referente à avaliação formativa, destacando trabalhos de alguns autores de reconhecido mérito nessa matéria, considera que no campo das práticas escolares poucos progressos têm sido registados ao nível da avaliação formativa dos alunos, adiantando mesmo que *“poderemos estar a perseguir um mito”*.

Em idêntica linha de pensamento, Luckesi (2002, pp. 79-88) afirma que, na verdadeira acepção do termo, os professores não avaliam; inconscientemente, eles examinam mas dizem que avaliam. Para o autor (*idem, ibidem*), avaliar é *“o acto de diagnosticar uma experiência, tendo em vista orientá-la para produzir o melhor resultado possível, por isso não é classificatória nem*

selectiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Por outro lado, para o mesmo autor, o acto de examinar é classificatório e selectivo e, por isso mesmo, excludente e não se destina à construção do melhor resultado possível. Tem mais a ver com a classificação estática do que é examinado e está centrado no julgamento aprovado, reprovado (positiva, negativa).

Estes dois actos de avaliação, pelas suas características e modos de ser, são actos praticamente opostos mas que, no entanto, os professores ao nível das suas práticas escolares quotidianas, não distinguem, recorrendo a práticas de avaliação sumativa (por exemplo, exames) como se estivessem a implementar práticas de avaliação formativa.

Segundo Luckesi (2002), para trabalhar com a avaliação (e não com a examinação ou classificação) torna-se necessário adoptar um novo padrão de conduta, assente numa base de confiança e de parceria com o aluno. Só assim é possível acompanhá-lo, de forma construtiva, no seu processo de aprendizagem.

Opinião semelhante é apresentada por Perrenoud (2007, p. 16), em relação ao papel dos professores no que concerne à avaliação formativa, afirmando que há “muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa”. Esta ideia dos professores terem “vontade” de praticar a avaliação formativa é referida por Luckesi (2010, p.1) quando afirma que o avaliador deve, antes de mais, ter “a *disposição de acolher*”, sendo esta predisposição acolhedora que representa a condição necessária para que a avaliação formativa se faça e propicie condições para a construção e crescimento do indivíduo.

2.4. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

“A avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico, uma vez que o inicia, permeia todo o processo e o conclui.” (Boas,1998, p.21). Ao afirmar isto, a autora pretende conceptualizar diferentes modalidades da avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Avaliação diagnóstica:

É uma modalidade de avaliação que normalmente se utiliza no início de um processo de ensino-aprendizagem (no início de um ano lectivo ou de uma dada unidade temática) e que consiste

no levantamento de conhecimentos, atitudes e aptidões (denominados pré-requisitos²) indispensáveis para a aquisição de novos conhecimentos.

A este respeito, Ribeiro (1997, p. 80) chama atenção para a confusão que muitas vezes se faz entre pré-requisitos, aprendizagens antecedentes ou “matéria anteriormente dada”. Destaca a importância da avaliação diagnóstica como garante do sucesso do aluno, precisando que, sem a avaliação diagnóstica, a probabilidade de sucesso do aluno se reduz significativamente. A este propósito, vale a pena recordar Perrenoud (2007, p. 15) quando assegura que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma acção apropriada”.

Pela natureza dos dados recolhidos e pelas finalidades que persegue a avaliação diagnóstica, esses dados não devem ser tidos em conta na progressão ou classificação do aluno, limitando-se a oferecer pistas que permitam determinar a posição do aluno face a novas aprendizagens.

Trata-se de uma modalidade que, segundo Pacheco (1995), é interpretada como de nível de exigência mínima, recorrendo-se, por isso, a procedimentos informais (observação, entrevista) ou a procedimentos formais (instrumentos previamente elaborados, tais como provas, tabelas de observação e auto-avaliação).

Avaliação formativa:

Enquanto modalidade de avaliação, a avaliação formativa tem por finalidade orientar e regular as práticas educativas de forma a ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar e, por consequência, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (Perrenoud, 1998).

A avaliação formativa “não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso; um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade” (Abrecht, citado por Pacheco, 1995, pp.75-76). Compreende-se, assim, que a avaliação assuma um papel essencial e estratégico na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o mesmo autor (*idem, ibidem*), trata-se de um mecanismo que consegue assegurar o controlo da qualidade e pode determinar, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, “se esse processo é eficaz ou não, que mudanças se devem efectuar para assegurar a sua eficácia”. No fundo, considera a

² Segundo Carrilho Ribeiro (1997, p. 80), pré-requisitos são conhecimentos indispensáveis para a compreensão de novos conhecimentos. Esclarece que os pré-requisitos podem estar situados em unidades leccionadas há muito tempo, afirmando, também, que existem unidades que não requerem pré-requisitos.

avaliação como um instrumento da prática educativa que permite saber se certos procedimentos alternativos são eficazes, ou não, para alcançar as metas educacionais.

Nos normativos que regulam o sistema educativo em Cabo Verde, a avaliação formativa assume uma relevância particular a nível do Ensino Básico. Por se tratar de escolaridade obrigatória, universal e gratuita, constituindo desse modo um direito de qualquer cidadão, com iguais oportunidades de acesso e sucesso educativos, a avaliação deve ser vista como uma forma de promover o êxito e não o insucesso. Assim, nesse nível de ensino, a avaliação tem por objectivo [e por “obrigação”] criar condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos, devendo por isso assumir-se como um mecanismo de regulação dos seus percursos de aprendizagem, numa lógica formativa e pedagógica.

A modalidade formativa da avaliação tem, essencialmente, uma finalidade pedagógica (Hadji, 1994) e apresenta como característica principal estar integrada e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino e não nos seus resultados. Tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no acto educativo, sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos alcançados, as dificuldades sentidas pelos alunos e, ainda, possibilitar uma regulação atempada de todo o processo.

A avaliação formativa é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informações relativas ao que os alunos sabem e são capazes de fazer, destinando-se, essencialmente, a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem Fernandes, (2004). A informação obtida através da avaliação formativa deve ser utilizada para que os alunos compreendam o estado em que se encontram, relativamente a um dado referencial de aprendizagem, e desenvolvam acções que os ajudem a compreender e/ou ultrapassar eventuais dificuldades.

Alves (2004) integra a avaliação formativa numa dimensão diagnóstica porque o professor procura detectar as dificuldades e os erros dos alunos, bem como as suas causas, para poder intervir com estratégias adequadas à sua solução. Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (1998) vai um pouco mais longe, afirmando que “todas as avaliações são formativas desde que contribuam para a regulação das aprendizagens”.

Avaliação sumativa:

É a modalidade de avaliação que está ligada à ideia de medição e classificação no final de um determinado percurso de aprendizagem, podendo realizar-se no final de um trimestre, de um semestre ou de um ano lectivo. Tem como finalidade certificar, mediante a obtenção de níveis de rendimento predeterminados. Segundo Pacheco (1995), esta modalidade está associada a um processo terminal cuja função é a de hierarquizar após a verificação de um produto, decidindo sobre o êxito ou o fracasso dos avaliados. Para o efeito, esta modalidade de avaliação concretiza-se mediante a aplicação de instrumentos de recolha de informações estruturados, sendo exemplos mais comuns os testes escritos de avaliação e os exames.

De acordo com o número 2, do artº10, do Decreto-Lei nº43/2003, a avaliação sumativa corresponde a um balanço final e consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos, no final de um período de ensino-aprendizagem. Deve tomar por referência os objectivos relevantes do programa e realiza-se em momentos pontuais, normalmente no final de uma unidade, de um trimestre, de um ano ou ciclo de aprendizagem.

Os testes sumativos, sem querer desmerecer o contributo que podem emprestar em termos formativos, continuam a ser utilizados com reduzida função formativa, o que nos permite compreender que os testes realizados no final das fases sejam frequentemente identificados como “exames”, mesmo sabendo que esse tipo de instrumentos e de provas já foi abolido. Aliás, a realização de testes, em moldes mais tradicionais, está associada a um ensino predominantemente expositivo e tem servido para verificar se os alunos conseguem reproduzir, com fidelidade, aquilo que o professor expôs, para que lhes seja atribuída, no final de um período, a correspondente classificação numérica que irá decidir, no final do ano ou ciclo, sobre a sua passagem ou reprovação (IIE, 1994). Este artigo refere, ainda, o momento e a forma como esta prática se tem perpetuado nas escolas, nem sempre da melhor maneira:

(...) chegado o fim do período, poderá ainda haver a tendência para se fazer a média dos resultados dos testes sumativos e atribuir a classificação correspondente. Os outros elementos da avaliação, recolhidos por diversos meios diferentes de testes, servem apenas para ajustar essa classificação do final do período, em casos de dúvidas.

2.5. OBJECTIVIDADE VERSUS SUBJECTIVIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Nos normativos referentes ao sistema de avaliação no Ensino Básico, está previsto que o professor, ao longo da sua actividade com os alunos, vá recolhendo informações, que são registadas em formato qualitativo e/ou quantitativo, servindo esses registos ou notações para suportar, de forma mais objectiva, as decisões tomadas no âmbito do processo avaliativo.

O teste de avaliação, por ser um objecto construído, traz divergências que demonstram que “avaliação é um processo intrinsecamente subjectivo” e que a sua prática nunca é verdadeiramente justa mas “uma prática de dúvida” (Pacheco, 1998, p. 113-121). Para o autor (*idem, ibidem*), a avaliação é um processo sujeito à influência de efeitos que a tornam uma acção subjectiva, sendo de salientar os seguintes:

- a) Efeito de ordem: tendência para os primeiros teste, num lote de correcção, serem sobreavaliados e os últimos subavaliados.
- b) Efeito de assimilação: tendência para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos;
- c) Efeito de origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno;
- d) Efeito de halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno (atitude, comportamento, participação...) e dos aspectos formais e técnicos do próprio teste (apresentação, grafia...);
- e) Efeito de contraste: tendência para os testes extremos (negativos e positivos) servirem de âncora à correcção, influenciando, assim, a percepção dos professores;

A este propósito, Hadji (2001, p. 31) afirma que a “progressão para a objectividade da avaliação” requer a construção, no acto da avaliação, do objecto de avaliação, o que poderá ser conseguido através de processos de referencialização. Sendo a avaliação um processo que conduz à formulação de um juízo de valor, tal juízo resulta da confrontação entre duas séries de dados que procura equacionar e aferir o grau de adequação entre um conjunto de dados observados, que dizem respeito ao objecto real a avaliar (a que se chama *referido*), e um conjunto de critérios previamente definidos, que dizem respeito à intenção, à expectativa (a que se chama *referente*). Nesta base, a avaliação é uma reflexão sobre o desvio entre o referente, que representa o estado final necessário ou desejável, e o referido que é uma representação do facto real “material” (Figari, 1996).

Assim sendo, podemos compreender a importância da referencialização na avaliação, entendida como processo de elaboração de referentes e que, segundo Figari (1996), requerer a construção e utilização de um conjunto articulado de informações, pertencentes ao plano do desejável (referente) e do realizado (referido).

O processo de referencialização contribui para que a avaliação seja um processo mais objectivo e de maior justeza, embora Bonniol (s/d, citado por Pacheco, 1998, p.114) afirme que é um mito falar em “nota verdadeira”, uma vez que o teste “não é um objecto físico, susceptível de ser regulado por técnicas psicométricas”. Mesmo sabendo dessas limitações, Hadji (1994) considera que é possível tornar a avaliação credível através de construções de referentes e de utilização de procedimentos fiáveis de classificações. Por isso, apela para a construção de referentes, considerando que deveriam constituir a questão principal das práticas avaliativas do professor. Entretanto, considera que, de uma forma empírica, mais ou menos formal, essa construção é feita através da formulação de objectivos que servem para conduzir a aprendizagem dos alunos.

Hadji (*idem*) reconhece a existência de algumas vantagens na pedagogia por objectivos, mas não deixa de criticar a “avaliação como controlo de uma aprendizagem finalizada”, até porque, em nosso entender, o processo de remediação pode acontecer tarde demais. Porém, Pacheco (1998, p.116) reconhece que o acto de avaliar exige necessariamente controlo, mas considera que a competência avaliativa do professor está na capacidade de “construção do referente enquanto processo de regulação interactiva da aprendizagem”.

Nesta linha de pensamento, Hadji, (1994, p. 118) vai mais longe, afirmando que ao avaliador se exige mais do que competência para saber formular um referencial, nomeadamente capacidade para fundamentar “esse referencial num modelo pertinente de desenvolvimento cognitivo, e poder fornecer àquele que se esforça para atingir os alvos propostos informações susceptíveis de o ajudar a alcançá-los”. Referindo-se à formulação de objectivos em termos de competências observáveis, Hadji (*idem, ibidem*) considera que nos arriscamos a ficar à superfície das coisas, e sem nos darmos conta disso, o que constitui a primeira armadilha “tecnicista” que espreita todo aquele que acredita que “a aquisição de uma técnica de formulação de objectivos basta para resolver, simultaneamente, os problemas da avaliação e da aprendizagem”. Por isso, considera (*idem*, p. 76)

que a avaliação do aluno “é uma tomada de decisão curricular que implica a valoração de dados concretos em função de uma representação tida como ideal, limitando-se *a procurar os signos que permitem dizer como se posiciona o objecto em relação ao referente*”.

2.6. A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O termo regulação no domínio da educação foi utilizado pela primeira vez por Cronbach, em 1963, (Ferreira, 2010), num contexto da emergência da avaliação formativa e com a intenção de introduzir “correções” durante as actividades de ensino, uma vez que, para o autor, a avaliação servia para melhorar e não para verificar se um objectivo foi ou não atingido no final de um processo de ensino. Esse conceito ficou assim associado a estratégias correctivas e de remediação utilizadas pelos professores, quando no final de um período de ensino-aprendizagem identificavam-se dificuldades sentidas pelos seus alunos. Progressivamente, este conceito foi assumindo uma dimensão mais dinâmica e abrangente que a simples correcção e remediação. Começa a ser entendida como “todo o acto intencional que contribui para a progressão e/ou redimensionamento do processo de aprendizagem” (Santos, 2002,p.77), a ser realizada numa perspectiva individualizada das estratégias de ensino.

Em consequência, Santos (2002) considera assim que a regulação está ligada a práticas de avaliação formativa, porque qualquer decisão de adequação às necessidades do aluno deve ser imediata, envolvendo a participação do aluno, e não ser adiada e protelada, como acontece com a avaliação sumativa.

Para Allal (2007, p. 8), a regulação consiste numa sucessão de actividades, descrita da seguinte forma:

- Fixação de um objectivo e orientação da acção ao mesmo;
- Controlar a realização da acção face ao objectivo fixado;
- Assegurar um retorno à acção ou feedback;
- Confirmar ou reorientar a trajectória da acção e/ou redefinir o objectivo;

É através deste conjunto de operações que se assegura a concretização, de forma efectiva, das actividades de ensino-aprendizagem, em função de um referente constituído por objectivos ou

critérios de avaliação (Pacheco, 2002), visando superar as dificuldades dos alunos e garantir sucesso nas suas aprendizagens.

Independentemente do momento em que ocorra a regulação e de quem a tenha desencadeado, a finalidade da regulação é sempre a “construção de uma trajectória óptima de aprendizagem, de maneira a criarem-se as condições para a consecução dos objectivos definidos” (Ferreira, 2007,p.99).

Na opinião de Perrenoud (1998), a emergência progressiva de uma lógica de regulação não suprime as outras lógicas de avaliação, isto é, mesmo os sistemas em que a finalidade primeira da avaliação é regular o ensino e a aprendizagem e só no fim certificar, não conseguem afastar os confrontos e compromissos decorrentes da lógica de selecção, nem suprimir as desigualdades. Para o autor (*idem*), enaltecer a função reguladora parece acentuar o carácter formativo da avaliação, fortalecendo a relação entre as modalidades sumativa e formativa, estando a primeira mais ligada aos resultados e a segunda aos processos de aprendizagem.

CAPÍTULO 3
ENSINO BÁSICO: PRINCÍPIOS ORIENTADORES

ENSINO BÁSICO: PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Tal como acontece noutros países, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Cabo Verde postula um Ensino Básico de carácter universal, obrigatório e gratuito, que propicie o desenvolvimento harmonioso e integral de cada cidadão, lhe forneça os instrumentos fundamentais para a sua plena integração na sociedade e o apetreche de competências que lhe permitam continuar a aprender ao longo da sua vida.

O Ensino Básico identifica-se, de facto, como universal porque é um direito de todos os indivíduos, não estabelecendo vias diferenciadas de acesso, susceptíveis de criar discriminações. Por esta razão, o Ensino Básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo. A esse propósito, Gimeno (2000, p. 49) destaca o seguinte:

A escolaridade obrigatória, como projecto humanizado que é, reflecte uma aposta no progresso dos seres humanos e na sociedade. É um projecto optimista, extensível a todos e que apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que eleva a condição humana. Tratando-se de um direito universal não pode ser negado a ninguém.

A LBSE define o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade obrigatória, para ir ao encontro destas grandes finalidades.

O Ensino Básico é um compromisso social, sendo frequentemente referido como *a pedra angular do sistema educativo*. Na verdade, na construção de uma casa esperamos que os alicerces sejam suficientemente sólidos para garantirem o decurso normal de toda a obra, sem incidentes.

No processo de ensino-aprendizagem, dentro do modelo mais global de organização escolar, são adoptados níveis, fases ou ciclos de ensino, como forma de marcar o percurso gradativo de desenvolvimento e crescimento do aluno. Concorrem para tal, uma série de normas e critérios que definem a progressão dos alunos, para além de competências, objectivos, conteúdos e actividades que, em conjunto, consubstanciam o currículo.

Neste nível de ensino, o *currículo nacional* é idêntico para todos os alunos e corporiza um conjunto de intenções mais amplas, traduzidas em programas e orientações que, mais recentemente, englobam uma abordagem por competências.

A avaliação no Ensino Básico caracteriza-se por ter um carácter contínuo, com paragens ao longo ou no final do ciclo, para realização de balanços, correspondentes a avaliações sumativas, com uma função certificadora.

No Ensino Básico, a função formativa da avaliação é bastante enfatizada, quer ao nível dos normativos, em coerência com os valores e princípios por eles defendidos, quer ao nível da produção teórica sobre o assunto. Subscrevemos a ideia de Carvalho (1995, p. 47) ao assinalar que “não se pode pensar a avaliação de aprendizagem sem se referir ao nível e tipo de educação, porque ao analisar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores é necessário situá-las no ensino obrigatório ou não obrigatório, o que se prende necessariamente com a questão da selectividade”. Importa, por isso, clarificar a que nos referimos quando falamos em educação básica e em escolaridade obrigatória.

Por norma, quando nos referimos à educação básica estamos a pensar na escolaridade obrigatória. Como não existe uma distinção clara entre elas, os dois conceitos confundem-se embora também se complementem. Porém, não estamos perante sinónimos, uma vez que à educação básica e à escolaridade obrigatória não pode ser acometida nem a mesma função social, nem o mesmo papel cultural (Morgado, 2001).

Na opinião do autor (*idem*, p. 47), a educação básica corresponde à “aquisição global de conhecimentos e de um conjunto de valores e de atitudes idênticos para todos, independentemente da diferenciação cultural, da especificidade de cada contexto e de se tratar de um sistema público ou privado de educação”. Esses conhecimentos, valores e atitudes são imprescindíveis para que o aluno se torne cidadão numa sociedade democrática, isto é, sem eles uma pessoa não consegue funcionar em sociedade. Esta finalidade cumpre os princípios curriculares da educação para a cidadania e concretiza-se através de conteúdos temáticos transversais que promovam competências ligadas ao meio físico, cultural e social.

Por seu turno, a escolaridade obrigatória “abrange o conjunto de conhecimentos que devem estar articulados com a aquisição de uma determinada competência social, tornando possível que após a sua conclusão os alunos estejam aptos a integrar a sociedade” (*idem*, p. 48). No fundo, a escolaridade obrigatória equivale a um percurso escolar básico que permite a aquisição de

conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões e competências que permitam e facilitem uma correcta inserção do aluno na vida activa.

3.1. O ENSINO BÁSICO EM CABO VERDE

O sistema educativo cabo-verdiano passou por diversos momentos de maior transformação e de mudanças pontuais, envolvendo várias gerações, sempre na busca constante de um ensino de melhor qualidade. As reformas, particularmente as educativas, resultaram sempre da necessidade de se introduzirem mudanças que visassem as melhorias que a sociedade deseja para a educação.

De entre essas transformações, é de destacar o profundo processo de Reforma do Sistema Educativo Cabo-verdiano que, depois de dois anos de experiências piloto culminou, no ano lectivo de 1994/95, num ensino reformado em termos curriculares, de estrutura orgânica, do sistema de avaliação e dos manuais e programas, a nível do Ensino Básico e também do Ensino Secundário.

Com a implementação da Reforma e de acordo com a LBSE (Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro) o sistema educativo, passou a compreender a seguinte estrutura orgânica, integrando os subsistemas (Figura 1):

Educação Pré-escolar que visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias, de entidades públicas e de privados.

Ensino Básico com um total de seis anos de escolaridade, organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange actividades com finalidades propedêuticas e de iniciação à escrita e leitura. A segunda de formação geral e a terceira fase de alargamento e aprofundamentos dos conteúdos visando elevar o nível de instrução.

Ensino Secundário com a duração de seis anos, organizado em três ciclos de dois anos cada. O 1º ciclo ou Tronco Comum, o 2º ciclo com uma via geral e uma técnica e o 3º ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a técnica.

Ensino Médio de natureza profissionalizante, visando formação de quadros médios em domínios específicos.

Ensino Superior compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico.

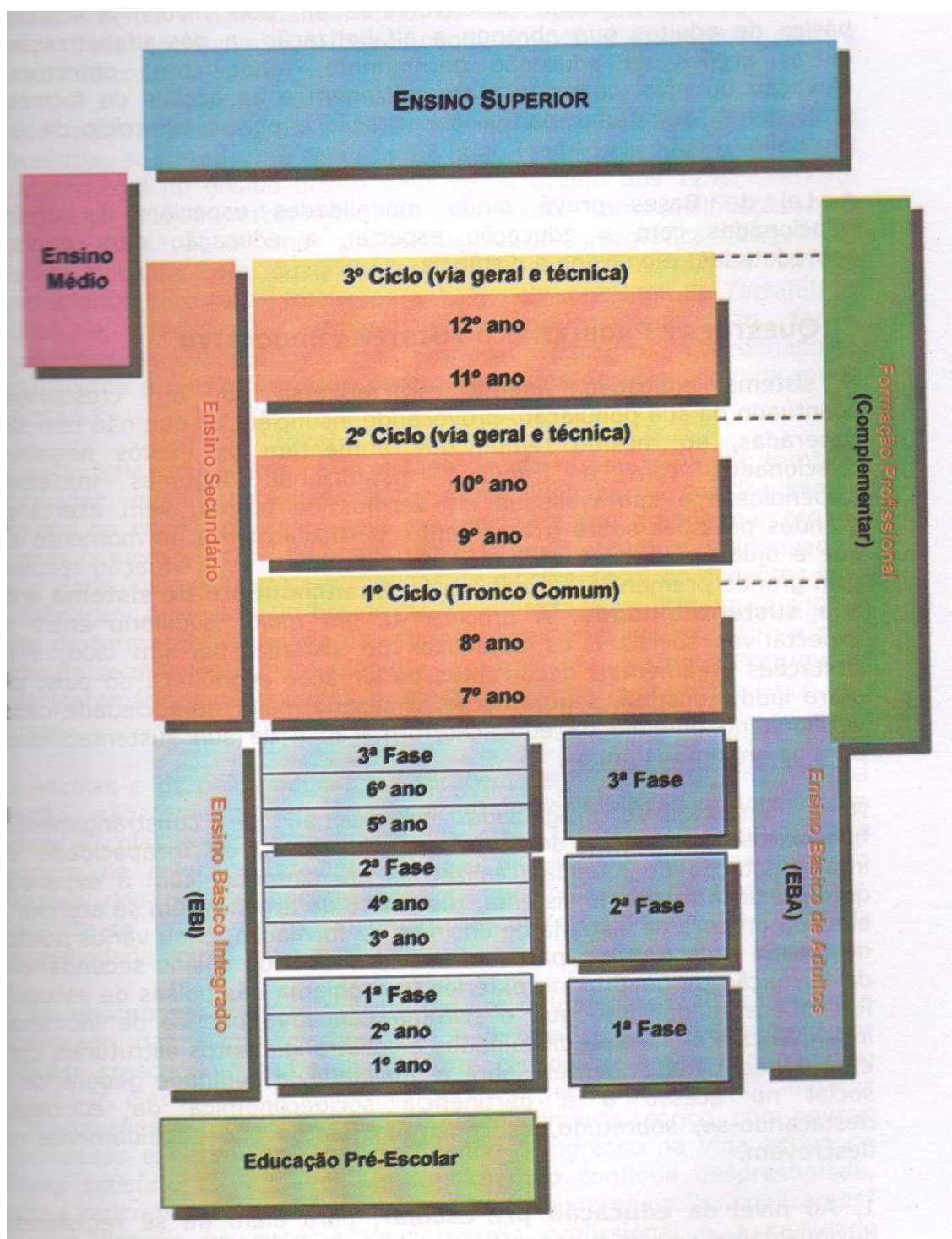


FIGURA 1- ORGANIGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Para uma melhor compreensão das principais mudanças ocorridas, propomo-nos fazer uma breve apresentação das inovações introduzidas com a Reforma Educativa, ao nível do Ensino Básico, área de intervenção do nosso estudo.

Antes da Reforma do Sistema Educativo vigorou um sistema de ensino estruturado da seguinte forma: o Ensino Básico Elementar (EBE), conhecido por ensino primário, com a duração de 4 anos, em regime de professor único, com taxas de escolarização bruta bastante elevadas; existia também o Ensino Básico Complementar (EBC), conhecido vulgarmente como Ciclo Preparatório, com a duração de 2 anos, organizado num modelo compartimentado por disciplinas, sem articulação com o EBE, tendo à frente de cada disciplina um professor. Estes dois níveis de ensino encontravam continuidade no Ensino Secundário, também estruturado em disciplinas.

O EBC foi um sistema bastante selectivo, cujas escolas estavam circunscritas mais aos centros urbanos e semiurbanos. Tanto para o EBE como para o EBC, o sistema de avaliação incidia sobretudo no final do ano lectivo, com a realização de “provas de passagem” ou Exames, caso o aluno estivesse no último ano do EBE ou do EBC – 4ª classe ou 2º ano do EBC – o que o habilitaria a receber um diploma ou certificado.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº103/III/1990, de 29 de Dezembro – e a consequente Reforma Educativa, o Ensino Básico passou a ter a duração de 6 anos e a ter carácter “universal e obrigatório”. A escolaridade básica obrigatória deixa de ser de quatro anos para passar a ser de seis anos, sendo esse percurso organizado em três fases – 1ª, 2ª e 3ª fases – de dois anos cada. O Ensino Básico, de carácter globalizante, é ministrado em regime de monodocência e organizado em torno de quatro áreas disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões. Os exames são abolidos e a avaliação passa a ser um processo contínuo. Procura-se que as inovações introduzidas permitam uma sequencialidade progressiva entre os dois anos que compõe cada fase, sem que haja rupturas curriculares marcantes e momentos formais destinados à classificação/certificação do aluno – progressão no sentido horizontal. Situação diferente acontece no final de cada fase, onde se regista uma sequencialidade progressiva vertical, que envolve a fixação de momentos formais destinados à avaliação sumativa para testar o cumprimento dos critérios pedagógicos definidos em função do perfil de saída dos alunos do Ensino Básico.

Contudo, a Portaria nº 11/95, de 13 de Março, aprovada pelo Ministro da Educação no âmbito Reforma educativa, muito cedo revelou pontos de clara fragilidade, nomeadamente no que se refere à passagem do 1º para o 2º ano, da mesma fase. Esta passagem foi entendida como “passagem automática”, o que levou à distorção da finalidade do regime de progressão dos alunos.

Na passagem de uma fase para outra, impunha-se a realização de testes sumativos. Nesse quadro, e apesar das normas reguladoras da avaliação respeitarem, no essencial, as características e os princípios norteadores deste nível de ensino, na prática emergiram dificuldades inerentes à tradução desses princípios e à gestão pedagógica por fases, tanto ao nível dos processos de desenvolvimento curricular como da própria avaliação.

Tornou-se, assim, necessária a tomada de medidas no plano legislativo, medidas essas que conduziram à revogação da referida Portaria, na sequência da aprovação do Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE AVALIAÇÃO CABO-VERDIANO

O Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro, regula o actual sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico. A principal inovação introduzida com a publicação deste normativo refere-se à introdução da função formativa da avaliação, sem contudo se ter descurado a sua função classificativa, a ser feita segundo premissas de rigor e transparência. Em jeito de análise mais global, podemos afirmar que as principais alterações introduzidas no sistema de avaliação dos alunos, com a publicação deste decreto-lei, se circunscrevem, essencialmente, a três dimensões fundamentais: a) adequação do sistema de avaliação à nova organização curricular; b) organização do actual sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico; e c) modalidades de avaliação a utilizar.

- a) *Em termos estruturais, o sistema de avaliação encontra-se organizado em conformidade com o sistema de fases, designadamente:*

Em *cada fase*, a avaliação é feita trimestralmente, sendo recomendado que o professor permaneça com os seus alunos durante os dois anos da fase, embora o desejável fosse permanecer com a mesma turma durante as três fases.

b) O actual sistema de avaliação organiza-se em torno dos seguintes vectores:

- A avaliação formativa é o principal elemento inovador do sistema, sendo indissociável da prática pedagógica. Por isso, deve exercer-se de forma sistemática e contínua. Consiste na recolha e tratamento de informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, diagnosticando as suas necessidades, de forma a reorientar o processo e a superar as suas dificuldades.
- O sistema prevê uma progressão flexível (art. 21º), devendo as actividades de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem ser programadas no âmbito das actividades lectivas.
- Uma vez que o Ensino Básico se encontra organizado por fases de dois anos, determina-se que, antes da conclusão de cada fase, a retenção do aluno tenha um carácter absolutamente excepcional.
- Prevê-se a possibilidade de um aluno retido poder ser submetido a uma avaliação extraordinária, no ano lectivo subsequente ao da sua retenção (art. 29º), devendo a mesma ocorrer até ao final do 1º trimestre, caso o aluno demonstre avanços, em termos de objectivos alcançados.
- São estabelecidas as seguintes modalidades de avaliação a utilizar no ensino básico: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação aferida (art. 7º a 11º), bem como os critérios de progressão dos alunos no final de cada fase.
- As funções do órgão de gestão pedagógica ao nível da escola – Núcleo Pedagógico – são reforçadas em termos de competências no processo avaliativo, o que permite constatar a atribuição de alguma autonomia à escola nessa matéria.
- Prevê-se uma articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema de ensino, através da avaliação aferida.

- O normativo também faz referência clara à função classificativa da avaliação (art.º 6º), função que sempre esteve presente nos anteriores sistemas de avaliação e que consiste fundamentalmente na hierarquização e classificação do aluno, numa escala não só quantitativa mas também qualitativa. A função classificativa permite a certificação do aluno, quer para o prosseguimento dos estudos quer para a sua integração na vida activa.
- As classificações resultantes da avaliação sumativa são atribuídas através das seguintes escalas: a avaliação qualitativa numa escala de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente; a avaliação quantitativa numa escala quantitativa de Zero a Vinte Valores.

c) O sistema avaliativo em vigor envolve as seguintes modalidades de avaliação:

Avaliação diagnóstica (artº8º) – modalidade de avaliação aplicada com o fim de averiguar a posição do aluno face a aprendizagens anteriores e que servem de pré-requisitos para o desenvolvimento de outras aprendizagens. É normalmente aplicada no início do ano lectivo ou antes de iniciar uma nova unidade temática, não fazendo sentido a atribuição de qualquer classificação.

Avaliação formativa (artº9º) – consiste na recolha de informações ao longo do processo de ensino, donde o seu carácter sistemático e contínuo, e visa a tomada de medidas educativas de (re)orientação e superação das dificuldades dos alunos.

Avaliação sumativa (artº10º) – é aplicada com o fim de ajuizar sobre o progresso do aluno, sendo normalmente realizada em momentos pontuais, como, por exemplo, no final de uma unidade temática, de um trimestre, de um ano lectivo ou ciclo de ensino. A avaliação sumativa pode ser *interna* – quando elaborada pelo professor e o órgão de gestão pedagógica da escola – ou *externa* – quando elaborada a nível concelhio ou dos Serviços Centrais.

Avaliação aferida (artº11º) – é uma modalidade de avaliação aplicada pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação para aferir o funcionamento do sistema de ensino e

controlar a qualidade do serviço prestado. Não produz efeitos na classificação dos alunos.

Após esta breve caracterização do Ensino Básico, e na sequência das temáticas abordadas nos capítulos anteriores, passamos ao estudo empírico propriamente dito, ao longo do qual procurámos compreender as concepções e as práticas da avaliação desenvolvidas a nível das escolas do ensino básico, do concelho da Praia, com destaque para os procedimentos de avaliação formativa.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA DO ESTUDO

METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos, de forma descritiva e fundamentada, as opções metodológicas do presente estudo. Iniciamos o capítulo com uma caracterização histórico-social do concelho da Praia, por ser o contexto geográfico onde o estudo decorreu. Seguidamente, fazemos referência à metodologia adoptada, à população e amostra em estudo, acompanhada da respectiva caracterização. Na parte final do capítulo, caracterizamos as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como as técnicas de tratamento e análise dos mesmos.

4.1- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO – O CONCELHO DA PRAIA

Dadas as limitações a que o presente estudo se encontra vinculado, decidimos realizar o presente estudo no concelho da Praia por ser o concelho onde residimos e se tornou mais fácil a recolha de dados no tempo previsto para a realização da dissertação. Na verdade, se tivéssemos possibilidade de abarcar outros concelhos o estudo teria sido muito mais interessante, possibilidade que eliminámos à partida, pelo motivo atrás expandido. Além disso, por questões afectivas, este estudo revelou-se de enorme importância, pois trabalhámos no concelho que nos viu nascer e crescer e do qual guardamos profundas recordações, sobretudo da cidade pequena e tranquila que deu hoje lugar ao maior centro urbano populacional do território cabo-verdiano.



FIGURA 2 – VISTA AÉREA DA CIDADE DA PRAIA³

³ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Praia>

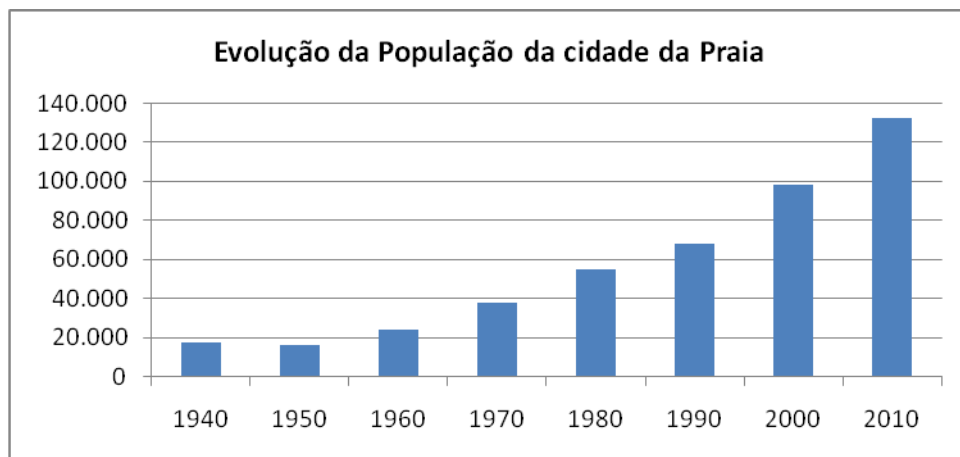
A cidade da Praia é a capital de Cabo Verde, formado por um arquipélago situado no Oceano Atlântico, a oeste do Senegal. A cidade está localizada a sul da ilha de Santiago, sendo também a sede do Município do mesmo nome.

A Praia é a maior cidade de Cabo Verde, concentrando hoje as funções de centro político, religioso e económico e detendo as maiores infra-estruturas de apoio ao sector económico do país. Como cidade e capital do País, abriga no bairro chamado *Plateau*, promontório à beira-mar – até à independência só este bairro era considerado como parte integrante da cidade –, edifícios públicos e outras construções de grande importância, como o Palácio Presidencial, construído no fim do século XIX para servir de residência ao governador português. Contam-se ainda a Câmara Municipal, prédio com fachada clássica e uma torre central quadrada, a Igreja Nossa Senhora da Graça, também no estilo classicista, o Museu Etnográfico e o Monumento de Diogo Gomes, navegador português e descobridor da Ilha de Santiago, em 1460.

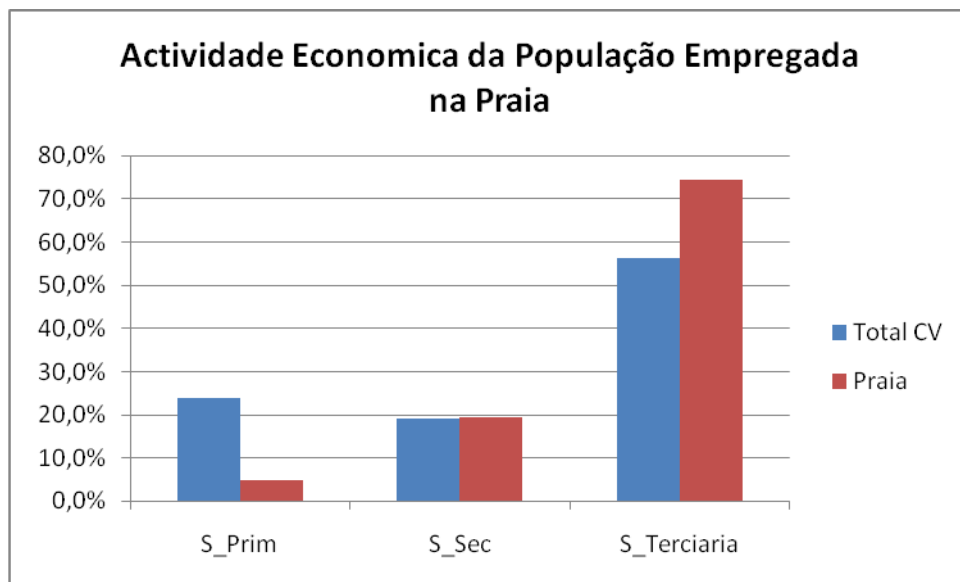
A vila da Praia de Santa Maria surgiu em 1615, quando se deu o início do povoamento de um planalto situado perto de uma praia – praia de Santa Maria – que oferecia boas condições para os navios. Inicialmente foi utilizada como porto clandestino, para que não se pagassem as taxas aduaneiras na então capital, a Ribeira Grande – hoje conhecida por Cidade Velha. Esta localidade foi progressivamente adquirindo características de uma vila, passando a ser capital do país, a partir de 1770, e elevada à condição de cidade capital, a partir de 1858.

Geograficamente, a Praia pode ser descrita como um conjunto de planaltos e os respectivos vales circundantes. Esses planaltos têm geralmente a designação de achadas – *Achada de Santo António, Achada de São Filipe, Achada Eugénio Lima, Achada Grande, Achadinha*, entre outras –, mas o planalto que constitui o centro da cidade é designado coloquialmente por *Plateau*. A ocupação urbana é feita sobretudo sobre esses planaltos e ao longo dos vales (ribeiras). Há que contar ainda com o ilhéu de Santa Maria, à frente da praia com o mesmo nome, que outrora servia de local de prisão e de deportação de doentes leprosos.

Depois da independência, a cidade sofreu um *boom* demográfico e, em trinta anos, quadruplicou a sua população, recebendo movimentos migratórios de todas as outras ilhas, o que contribuiu para que a Ilha de Santiago passasse a ter metade da população de Cabo Verde e para que a cidade da Praia passasse a ter um quinto dessa população.

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DA CIDADE DA PRAIA⁴

A nível económico a região da Praia vive, essencialmente, dos sectores secundário – indústrias extractivas e transformadoras, produção e distribuição de energia – e terciário – comércio, construção, transportes, serviços –, sendo este o sector de maior importância, com um peso de cerca de 75%.

GRÁFICO 2 – ACTIVIDADE ECONÓMICA DA POPULAÇÃO EMPREGADA NA PRAIA⁵

⁴ Fonte: INE, Censos 2000-2010.

⁵ Fonte: INE - RGPH 2000.

Em termos culturais, a cidade da Praia contrasta nitidamente com o resto da ilha de Santiago. Enquanto o resto da ilha, por ter sido a primeira parte a ser habitada, mantém características conservadoras e tradicionalistas, a cidade da Praia, por ser a capital do País, possui características mais cosmopolitas. Em termos culturais, a cidade da Praia absorve facilmente as influências das outras ilhas, devido à significativa migração interna inter-ilhas. Porém, sofre também influências do estrangeiro, devido à concentração de população de oriunda de outros países e à facilidades de comunicação com o exterior. Esta facilidade torna a cidade da Praia um dos sítios mais privilegiados de Cabo Verde, sobretudo ao nível das solicitações de carácter cultural. Ocorrem, ocasionalmente, actividades culturais como lançamentos de obras, exposições de vária ordem, espectáculos diversos, possuindo para o efeito infra-estruturas de apoio à cultura, como, por exemplo, diversas salas de espectáculos, o denominado Palácio da Cultura, o Museu Etnográfico e o Arquivo Histórico Nacional.

Na área da educação, objecto do nosso estudo, a cidade da Praia albergou a primeira escola primária do arquipélago, então designada como Escola Central – actualmente conhecida por Escola Grande. Durante muito tempo, foi a única escola primária a existir na cidade da Praia. Só a partir da década de 1960 é que começaram a ser erigidas outras instalações para ensino primário, noutros bairros à volta do *Plateau* e noutras localidades da ilha. Em 2009, a cidade da Praia contava com 43 escolas do Ensino Básico, que continham 337 salas de aulas, albergando cerca de 17.516 alunos, a cargo de 585 professores. De notar que, já em 2007/2008, a taxa líquida de escolaridade neste nível de ensino atingia valores próximos de 100%.

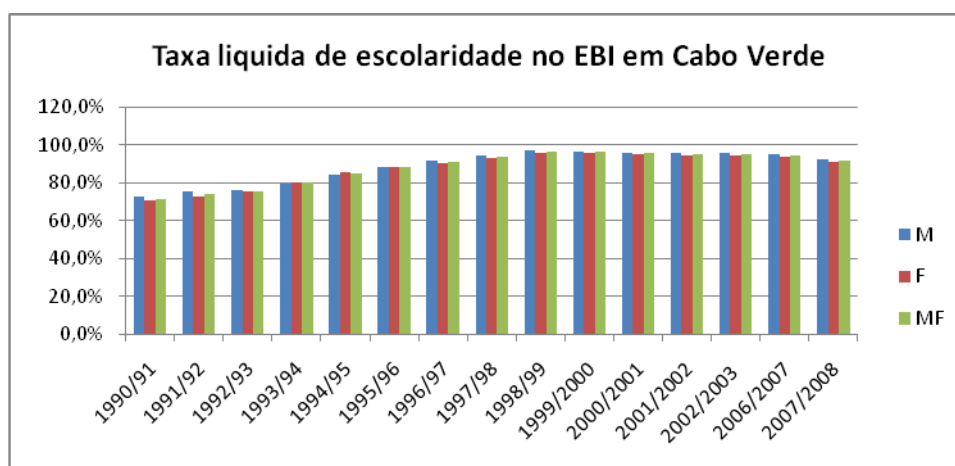


GRÁFICO 3 – TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO BÁSICO INTEGRADO (EBI) EM CABO VERDE⁶

A cidade da Praia foi também o primeiro local, em Cabo Verde, onde se instituiu o ensino secundário, com a criação do Liceu Nacional, em 1861. No entanto, como as autoridades portuguesas não estavam muito interessadas em implementar o ensino secundário em Cabo Verde, o liceu acabou por fechar devido a dificuldades de vária ordem, passando o ensino secundário a ser, posteriormente, da responsabilidade do Seminário de Ribeira Brava, na Ilha de S. Nicolau, e mais tarde do liceu em Mindelo, na Ilha de S. Vicente. Essas medidas não impediram, contudo, que os filhos de pessoas da Praia fossem estudar naqueles liceus, com os consequentes sacrifícios de alguns pais. Só em 1960 é que Praia voltaria a ter ensino secundário, primeiro instalado num edifício à frente da Praça 12 de Setembro e depois em edifício próprio. Com a massificação do ensino em Cabo Verde, na década de 1990, foram construídos vários edifícios para o ensino secundário, em Cabo Verde. Em 2009, a cidade da Praia contava já com 12 liceus, com um total de 252 salas de aulas, albergando 14.577 alunos, a cargo de 742 professores.

4.2 - METODOLOGIA ADOPTADA

Uma investigação de âmbito educacional deve pautar-se pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo (Pacheco, 1995). Norteados por estes pressupostos, desenvolvemos o presente estudo, cientes de podermos atingir a plenitude da problemática em

⁶ Fonte: Ministério da Educação.

análise. É que, este estudo parece ser o primeiro que aborda esta temática em Cabo Verde, podendo por isso ser profícuo, num momento em que no nosso sistema educativo se inicia um novo ciclo de reformas, que se quer com impacto na mudança e melhoria das práticas educativas e, por consequência, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem que se processam nas nossas escolas.

Na condução de qualquer processo de investigação, somos sempre confrontados com a existência de um pluralismo metodológico, tendo, por isso, de fazer determinadas opções. Sob o ponto de vista científico, o que interessa não é apenas a adopção de um determinado modelo de pesquisa, mas sobretudo a explicação do caminho adoptado para que a pesquisa possa, eventualmente, ser concretizada e analisada (Hadji, 2001, p. 50). Para Hadji (*idem, ibidem*) o que importa é a “explicação dos meios utilizados e das condições de recolha de dados sem a hierarquização dos métodos ou a exclusão de um deles”.

Esta ideia é reforçada por Pacheco (1995, p. 20) ao afirmar que a “investigação qualitativa não pode substituir-se unilateralmente à investigação quantitativa”, uma vez que ambas têm “críticas pertinentes e argumentos válidos”, motivo pelo qual “uma não pode por em questão a outra já que seguem processos de investigação diferentes”. Idêntica opinião é defendida por Martins (2006), ao considerar ser falsa a dicotomia existente entre a pesquisa quantitativa e qualitativa. Segundo este autor, normalmente, os estudos comportam tanto a avaliação quantitativa quanto a qualitativa, ou seja, num estudo podem ser envolvidas variáveis qualitativas e variáveis quantitativas.

Reconhecemos a importância e a complementaridade das duas metodologias de investigação, embora o nosso trabalho se circunscreva a uma abordagem essencialmente quantitativa. Convém desde já referir que os estudos de natureza quantitativa procuram a generalização de resultados, o que não é o nosso caso, dado o tamanho da população e amostra em estudo.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, com características descritivas, com o qual se procura descrever e interpretar um conjunto de informações e situações, recolhidas através de um questionário aplicado aos professores do Ensino Básico que trabalham nas escolas públicas do concelho da Praia, com o intuito de aprofundar e conhecer melhor a problemática da avaliação.

Como lembra Silva (2001), uma pesquisa exploratória procura obter dos dados recolhidos a maior quantidade possível de informações, com vista a tornar explícito o problema em estudo e a proporcionar uma maior familiaridade com a temática em questão. A mesma autora (*idem*) refere que uma pesquisa exploratória é descritiva quando procura descrever as características da população e do fenómeno em estudo, procurando estabelecer relações entre diferentes variáveis, devendo envolver, por isso, técnicas padronizadas de recolha e análise de dados.

Para uma melhor organização do estudo, e com o intuito de disponibilizarmos um quadro que nos facultasse uma visão mais global do mesmo, elaborámos a seguinte estrutura facetada da investigação:

A Intervenientes	B Objecto do estudo	C Metodologia	D Nível de ensino	E Espaço geográfico	F Objectivos/ critérios de consistência
A1 Professores	B1 Avaliação da aprendizagem B2 Práticas de avaliação formativa.	C1 Quantitativa	D1 Ensino Básico	E1 Concelho da Praia	F1 F2 F3 F4 F5

QUADRO 1 – ESTRUTURA FACETADA DA INVESTIGAÇÃO

Legenda:

- F1 - Identificar concepções de avaliação.
- F2- Averiguar a que práticas de avaliação os professores mais recorrem na escola.
- F3- Averiguar que modalidades de avaliação são preferencialmente utilizadas pelos professores.
- F4- Verificar quais os instrumentos de avaliação que os professores mais utilizam.
- F5- Verificar que modelos de organização e gestão pedagógica prevalecem, na escola, em termos de avaliação.

4.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Em qualquer plano de investigação torna-se necessário definir a população do estudo, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas, como de organizações ou de objectos de qualquer natureza (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Clarificando conceitos, distinguiremos população (ou universo) de amostra.

A população é a totalidade de indivíduos que possuem as características definidas para um determinado estudo. Deste modo, a população do nosso estudo engloba todos os professores do EB, em exercício de funções docentes nas escolas públicas do concelho da Praia, no ano lectivo transacto. A população referida envolve um total de 555 docentes.

Quando é impossível estudar todos os elementos da população, quer pelo tamanho que apresenta, quer por limitações de tempo, quer ainda por dificuldades económicas, costuma delimitar-se uma amostra representativa da mesma, obtendo assim uma imagem mais “aproximada” possível da população. Sendo seleccionada uma parte da população (ou do universo) de acordo com determinadas regras ou plano (Silva, 2001), constitui-se uma amostra que passa a representar a população em estudo. Como teremos oportunidade de constar, a amostra do nosso estudo é constituída por 140 professores.

Para constituição da amostra, e tendo a pretensão de conferir credibilidade ao estudo, recorreremos à fórmula Grosbras (1987), utilizada para calcular o tamanho de amostras representativas em populações finitas.

$$n = \frac{N \hat{p} \hat{q} Z_{\alpha/2}^2}{\hat{p} \hat{q} Z_{\alpha/2}^2 + (N - 1)E^2}$$

Em que:

n – dimensão da Amostra;

N – dimensão da população;

p – Proporção populacional de indivíduos que pertence à categoria que estamos interessados em estudar;

q – Proporção populacional de indivíduos que não pertence à categoria que estamos interessados em estudar ($q = 1 - p$);

E – Precisão ou margem de erro, que identifica a diferença máxima entre a proporção amostral e a verdadeira proporção populacional (p), para um dado nível de confiança;

$Z_{\alpha/2}$ – Valor crítico que corresponde ao nível de confiança desejado, isto é a probabilidade com que essa precisão é alcançada. Normalmente o nível de confiança é fixado em 95% e o valor crítico correspondente a esse nível é de $Z_{\alpha/2} = 1,96$.

Nesta fórmula, os valores de p e q não são conhecidos mas, de acordo com Levin (1987), podemos substituí-los por 0.5, obtendo a seguinte estimativa:

$$n = \frac{N * 0.25 * Z_{\alpha/2}^2}{0.25 * Z_{\alpha/2}^2 + (N - 1)E^2}$$

No nosso caso, tendo em conta a dimensão da população ($N = 555$) e fixando o erro máximo de estimativa em $E = 0,072$ (7,2%), num intervalo de confiança de 95%, obtemos uma amostra representativa da população se esta for constituída por 140 professores.

Com o intuito de melhorar a performance dos resultados da amostra, analisámos a distribuição dos professores pelas escolas. O número de professores e o perfil dessa distribuição foram tidos em conta na constituição da amostra, distribuindo os inquéritos tal como se explicita no Quadro 2.

Id. Pólo	Local Ad.	Nome Escola EBI	Nº Prof.	Perfil Distr. Prof.	Nº Prof. Questionados
2	U4	Achada Grande Trás	16	3%	5
13	U5	Bairro	14	3%	3
12	U2	Capelinha Fazenda	40	7%	11
7	U1	Castelão (Ach. Mato)	24	4%	6
14	U5	Eugénio Lima (Rotunda)	30	5%	7
17	U3	Eugénio Tavares	28	5%	8
4	U1	Ex-EBC Calabaceira	28	5%	7
8	U4	José A. Monteiro (Acha.G.Frente e L. Ferreira)	23	4%	6
1	U1	Júlia Costa (Achada S. Filipe)	22	4%	6
11	U2	Lavadouro	22	4%	8
9	U3	Monte vermelho	24	4%	6
15	U3	Nova Assembleia	16	3%	4
16	U3	Nova Presidência (Esc. Central e Brasil)	18	3%	4
6	U1	Paiol (Lém Cachorro)	21	4%	5
3A	U1	Ponta d' Água 1	29	5%	7
3B	U1	Ponta d' Água 2	12	2%	3
24	R1	S. Francisco	6	1%	0
21	U5	S. Pedro (Pensamento)	28	5%	7
22	U1	Safende	18	3%	4
10	U2	SOS	24	4%	8
20	U5	Terra Branca (Luar, B. Vista, Palmarejo Grande)	34	6%	8
19	U3	Tira Chapéu	29	5%	6
23	R2	Trindade (Matão, S. Martinho Pequeno)	8	1%	0
18	U5	Várzea	18	3%	5
5	U1	Vila Nova	23	4%	6
Total			555	100%	140

QUADRO 2 – PROFESSORES AFECTOS AO CONCELHO DA PRAIA / DISTRIBUIÇÃO POR ESCOLA

Fonte: Anuário da Educação 2008/2009.

No Quadro 2, para além da distribuição de professores pelos 25 Pólos Educativos que constituem a rede escolar do concelho da Praia, calculamos o número de professores a ser inquiridos pelas diferentes escolas, multiplicando o perfil de distribuição dos professores pelo total da dimensão da amostra (140). Para uma melhor visualização da rede escolar, associámos cada escola à respectiva divisão administrativa do concelho da Praia e que é a seguinte:

U1 = Praia Norte

U2 = Praia Centro

U3 = Praia Sul

U4 = Praia Oriental

U5 = Praia Ocidental

R1 = Coroa de expansão Nordeste

R2 = Coroa de expansão Noroeste

Note-se que, por dificuldade de logística, não pudemos distribuir os questionários às escolas mais longínquas, uma debilidade que não influencia significativamente as conclusões do estudo, pois essas escolas têm pouco peso no total da população. Com a distribuição das escolas pelas regiões administrativas, consegue-se ter a comparação da distribuição da população e da amostra (Gráfico 4), demonstrando que são semelhantes, como é desejável.

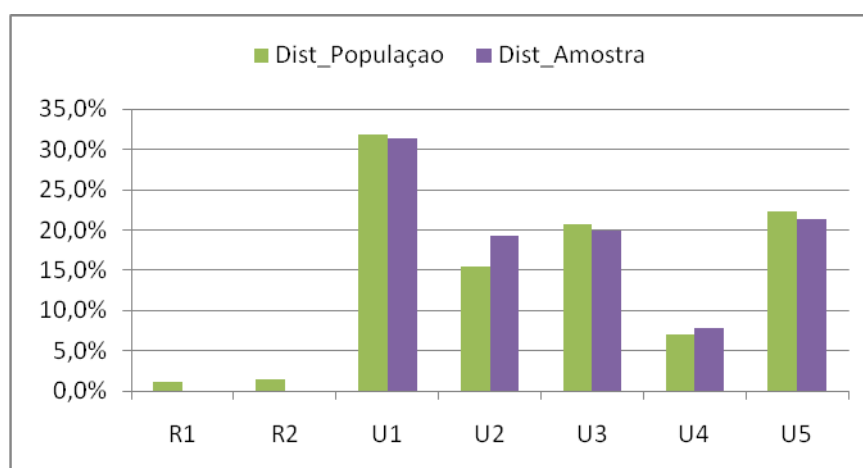


GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA PELAS DIVISÕES ADMINISTRATIVAS⁷

Esta distribuição geográfica por regiões administrativas permite um “olhar” sobre a distribuição das escolas no concelho da Praia, conforme se exemplifica na figura seguinte.

⁷ Fonte: Ministério da Educação.

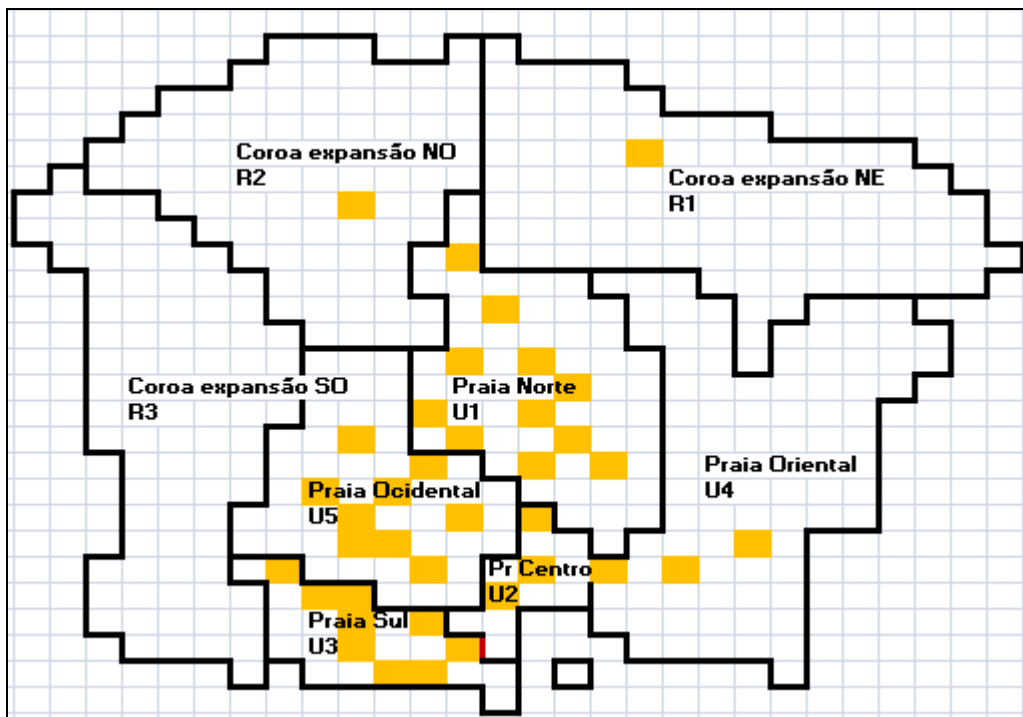
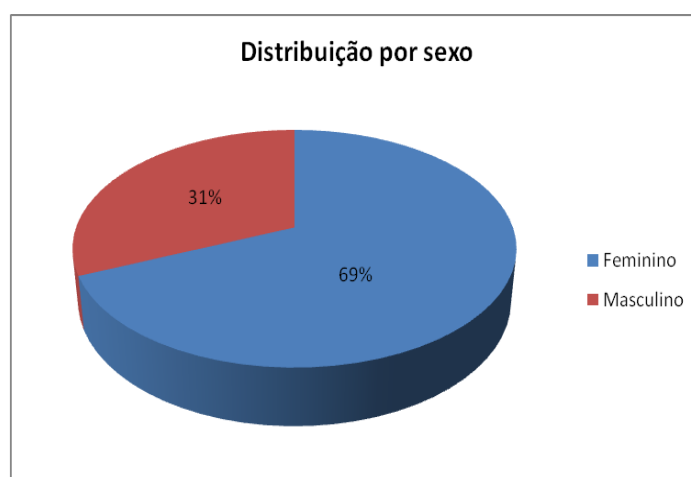


FIGURA 3 – REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO CONCELHO DA PRAIA

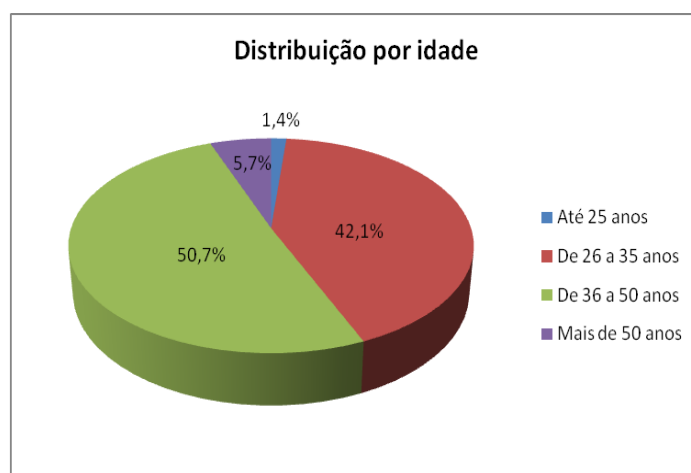
4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos fez-se a partir das seguintes variáveis independentes: sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço.

Como podemos constatar pela análise do Gráfico 5, do total de respondentes 69% são do sexo feminino.

**GRÁFICO 5 – DADOS RELATIVOS AO SEXO**

Relativamente à idade, verificamos que a grande maioria dos inquiridos (50,7%) se situa numa faixa etária que vai entre os 36 aos 50 anos. No entanto, destaca-se a juventude dos professores do EB, sendo que 42,1% tem idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos. Existem poucos professores com idades superiores a 50 anos, cerca de 5,7%, e muito poucos professores com idades inferiores a 25 anos (cerca de 1,4%).

**GRÁFICO 6 – DADOS RELATIVOS À IDADE**

Relativamente às habilitações literárias, verificamos que a grande maioria dos inquiridos (64,3%) não é licenciado, nem possui um bacharelato. Isso deve-se ao facto de os Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico (Magistério Primário, Instituto Pedagógico) não serem

equiparados, em termos de equivalência, nem a bacharelato nem a licenciatura. Os respondentes com grau académico superior são, na sua maioria, licenciados mas não no ramo do ensino – Educação, Estudos Cabo-Verdianos, Gestão, Sociologia, entre outros – (Gráfico 7).

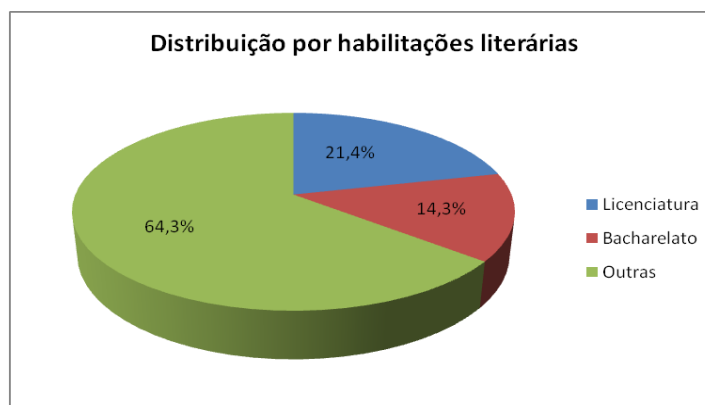


GRÁFICO 7 – DADOS RELATIVOS ÀS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

No que se refere à situação profissional e conforme podemos constatar pela análise do Gráfico 8, apraz-nos verificar que a grande maioria dos respondentes tem formação específica para a docência no ensino básico, muito embora essa formação não seja ainda reconhecida em termos de grau académico de nível superior.

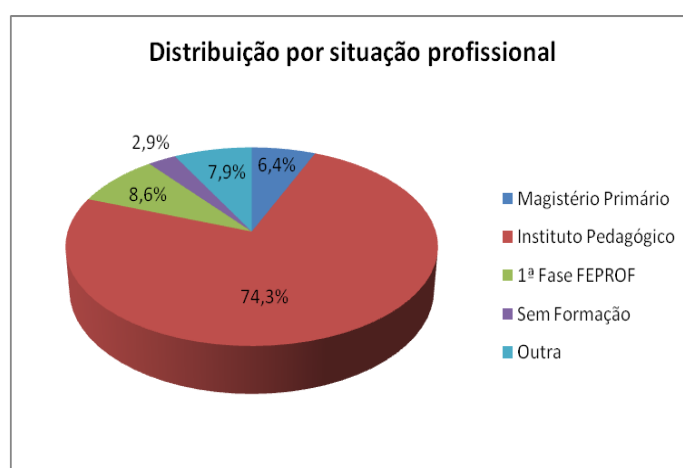


GRÁFICO 8 – DADOS RELATIVOS À SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Relativamente ao tempo de serviço, verificamos que a maioria dos inquiridos (28,6%) tem entre 11 e 15 anos de serviço, seguida de um conjunto de docentes (26,4%) com tempo de serviço

entre os 6 e os 10 anos. Se a estes resultados acrescentarmos os docentes que possuem de 16 a 20 anos de serviço, podemos afirmar que estamos perante uma amostra de docentes com uma experiência razoável em termos de funções docentes. Verifica-se, ainda, que a classe veterana, com tempo de serviço superior a 20 anos, ocupa uma fatia de 21,4%.

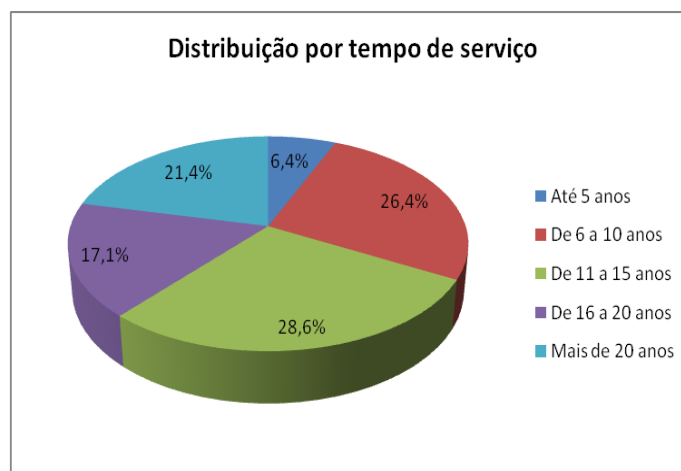


GRÁFICO 9 – DADOS RELATIVOS AO TEMPO DE SERVIÇO

4.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A temática em estudo, as questões de investigação e os objectivos delineados no projecto de investigação são determinantes na escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como no seu tratamento (Quivy & Campenhoudt, 2005).

O inquérito por questionário é uma de entre várias técnicas existentes para a recolha de dados, no âmbito de um trabalho de investigação. Trata-se de um instrumento constituído por um conjunto ordenado de perguntas a respeito das variáveis e situações que pretende-se estudar e que devem ser respondidas por escrito pelos participantes do estudo (Silva, 2001).

No nosso caso, e como tivemos oportunidade de referir, como técnica de recolha de dados optámos por recorrer ao inquérito por questionário. Decidimos utilizar o inquérito por questionário por considerarmos tratar-se da técnica mais adequada para um estudo de natureza exploratória e descritiva. Por outro lado, e segundo Quivy & Campenhoudt (2005), o questionário possibilita a recolha de um grande número de dados, num lapso de tempo reduzido, e o seu tratamento é feito

de forma estandardizada, permitindo a comparabilidade dos elementos apurados e alguma economia de tempo.

A inserção no campo ocorreu durante os meses de Fevereiro a Abril do ano lectivo 2010/2011. Durante esse período, tivemos de percorrer as diferentes escolas pertencentes à amostra, localizadas em meio urbano e semiurbano, no concelho da Praia, num total de vinte e três escolas.

O procedimento adoptado para a aplicação do questionário foi acordado na base de uma parceria com os Gestores dos Pólos. Inicialmente, tivemos encontros presenciais com estes responsáveis, nas respectivas escolas, informando-os sobre o nosso projecto de investigação. Seguidamente, solicitámos a colaboração necessária, tendo os Gestores disponibilizado para colaborar na distribuição e recolha dos questionários. Tanto os Gestores como os professores demonstraram uma boa receptividade à materialização do projecto, tendo colaborado no processo de recolha de dados, embora no momento da devolução tivéssemos registado o extravio de alguns exemplares.

Por razões de ética, solicitámos, por via formal, autorização à Senhora Delegada do Ministério da Educação do concelho da Praia para distribuir os questionários aos professores pertencentes à sua área de jurisdição.

4.4.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A construção do questionário foi precedida da elaboração de uma matriz, garantindo que as questões formuladas estivessem em sintonia com o problema em estudo e com os objectivos delineados.

O questionário foi estruturado em torno de dois eixos de análise:

1) Dados pessoais – com um conjunto de questões relativo às características pessoais e profissionais dos inquiridos, visando uma caracterização da amostra em estudo em termos de sexo, idade, habilitações literárias, situação profissional e tempo de serviço (variáveis independentes);

2) Dados de opinião – relacionados com a avaliação da aprendizagem, tendo subdividido este eixo em cinco blocos de questões, que constituem as dimensões de análise do trabalho (variáveis dependentes) e que explicitaremos, de seguida, de forma mais pormenorizada:

- Bloco 1 – através do qual pretendíamos compreender quais as concepções de avaliação que os professores defendem. Foram-lhes apresentados oito itens para seleccionarem apenas três, por ordem de importância.

1. Conceito de Avaliação
1.1. Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem.
1.2. Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar.
1.3. Avaliar é comparar resultados.
1.4. Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas
1.5. Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais
1.6. Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes
1.7. Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos
1.8. Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos

- Bloco 2 – através do qual procurámos identificar as práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores, ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. O bloco em questão integrava oito itens de análise.

2. Práticas de Avaliação
2.1. Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso verificar se conseguiram aprender os conteúdos
2.2. Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas.
2.3. Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso.
2.4. Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos.
2.5. Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma.
2.6. Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos.
2.7. Recorro frequentemente à avaliação para poder dar <i>feedback</i> aos alunos sobre os trabalhos produzidos.
2.8. Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos.

- Bloco 3 – composto por cinco itens, com a finalidade de perceber qual das modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa).

3. Modalidades de Avaliação
3.1. Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas.
3.2. Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza.
3.3. Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar.
3.4. Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período lectivo.
3.5. Embora esteja legislado que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação dos alunos, a maior parte dos professores não a realiza.

- Bloco 4 – em que foi apresentado um conjunto de seis instrumentos e metodologias de avaliação, pedindo aos professores que os ordenassem por ordem decrescente de utilização, isto é, do mais para o menos utilizado nas aulas.

3. Instrumentos e Metodologias de Avaliação	
Teste escrito (avaliação sumativa)	Questões de resposta oral
Ficha de avaliação formativa	Trabalho de grupo
Trabalho individual	Observação

- Bloco 5 – o maior em termos de número de itens, num total de doze. Refere-se a um conjunto de aspectos que permite caracterizar o modelo de organização e gestão pedagógica das escolas onde leccionam os professores inquiridos.

5. Modelo de Organização e Gestão Pedagógica da Escola
5.1. Na minha escola, os critérios de avaliação são definidos pelo órgão de gestão pedagógica (Núcleo Pedagógico).
5.2. As aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem na escola devem ser decididas pelo ME.
5.3. Na minha escola, a avaliação dos alunos é da exclusiva responsabilidade de cada professor
5.4. Os critérios utilizados na avaliação dos alunos devem ser definidos pelos serviços centrais e delegações do MED
5.5. Os conteúdos que integram as disciplinas do ensino básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação.
5.6. Nas aulas, o manual escolar é o principal elemento de trabalho dos alunos.
5.7. No processo de avaliação dos alunos os professores limitam-se a cumprir o que está determinado na lei para esse efeito.
5.8. Os critérios de avaliação definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios de avaliação ao nível da escola.
5.9. Sempre que se justifique, a escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas nos planos curriculares E. B.
5.10. No processo de avaliação dos alunos as provas do final de cada fase não são elaborados pelo próprio professor.
5.11. Na minha escola, os resultados da avaliação dos alunos são analisados em conjunto por todos os professores.
5.12. Na planificação e preparação das minhas aulas utilizo sempre os manuais adoptados pelo Ministério de Educação.

O questionário apresenta, assim, um total de 34 itens, repartidos por cinco dimensões de análise, distribuídos aleatoriamente de forma a evitar a contaminação de resultados.

Tipos de questões

O tipo de questões que se utilizam num questionário é fundamental para os dados que se pretendem recolher. Podemos mesmo afirmar que, da qualidade das questões formuladas depende a qualidade dos dados recolhidos. No nosso caso, foram inseridas no questionário três tipos de questões:

1. Questões fechadas com respostas de escolha múltipla;

2. Questões fechadas com respostas através de uma escala de tipo Likert, com cinco níveis de resposta;
3. Questões fechadas com respostas tipificadas para ordenação.

Processo de validação do questionário

Depois de elaborado procedemos à validação do questionário. A validação é um processo através do qual se determina se o instrumento mede o que se pretende medir (Morgado, 1998). Trata-se de um conceito subscrito por Fox (1981, citado por Morgado, 1998, p. 78), que define a validade como “o grau em que o método cumpre o que se pretenda que cumpra ou mede o que se pretenda que meça”.

No nosso caso, e para evitar possíveis falhas na recolha dos dados, induzidas quiçá por questões ambíguas ou complexas, enviámos o questionário, acompanhado de uma lista de objectivos a cumprir com a sua aplicação, a dois especialistas da área do currículo e da avaliação, para que os mesmos se pronunciassem. Trata-se de um processo vulgarmente designado por *acordo de juízes* e que Fox (*idem*) considera tratar-se de um processo de validação que denomina como *validade de constructo*.

Depois desta fase, e de termos procedido a algumas alterações sugeridas pelos referidos especialistas, o questionário foi submetido a um pré-teste, que consistiu na sua aplicação restrita a um grupo de três colegas de trabalho. Na sequência desse procedimento foram corrigidas pequenas gralhas e clarificadas algumas expressões mais dúbias, assegurando-se, assim, que o instrumento se adequava à finalidade do estudo.

Finalmente, o questionário foi aplicado à totalidade dos professores que constituíram a amostra de respondentes.

4.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados recolhidos por um questionário não tem significado em si mesmos (Quivy & Campenhoudt, 2005). Para os autores (*idem*, p. 190), os dados só podem ser úteis “no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as [possíveis] correlações entre variáveis”.

Assim sendo, depois dos dados serem recolhidos, procedemos à sua organização e tratamento estatístico, recorrendo ao programa Excel da Microsoft e a aplicação Statistic Package for Social Sciences (SPSS).

A estatística descritiva é considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizadas para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados geralmente através de números, tabelas, gráficos e diagramas que permitirão a interpretação dos mesmos (Reis, 1996).

O método mais apropriado para esse tratamento depende da natureza dos dados, podendo a este nível distinguir dois tipos fundamentais: os dados qualitativos e os dados quantitativos.

Os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não sendo susceptível de medida mas sim de classificação, assumindo várias modalidades (Quivy & Campenhoudt, 2005). Por exemplo, o estado civil de um indivíduo é um dado qualitativo que assume as categorias de solteiro, casado, viúvo e divorciado.

Por seu turno, os dados quantitativos representam informação resultante de características susceptíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, que podem ser de natureza discreta (isto é, resultam de uma contagem) ou de natureza contínua (resultam de uma medição) (*idem*).

Na análise estatística, os dados são sumariados e apresentados em medidas estatísticas que podem ser a *distribuição de frequência* – que nos dá indicação do número de vezes que uma variável ocorre –, as *medidas de tendência central* – que caracterizam o valor da variável em estudo que ocorre com mais frequência –, as *medidas de dispersão* – que medem a dispersão das observações em torno das estatísticas de tendência central – e as *medidas de associação* – que caracterizam a intensidade e a direcção da variação comum entre as variáveis, no caso de amostras multivariadas (Maroco, 2003).

Com base no mesmo autor (*idem*), podemos resumir cada uma das medidas referidas da seguinte forma:

- a) Para sintetizar os dados numericamente, utiliza-se, por norma, a *frequência* que permite obter informações referente a número de vezes que uma situação (facto ou acontecimento)

se repete. A frequência relativa mostra o número de observações em cada uma das diversas categorias. A frequência relativa de uma categoria é a proporção das observações que pertence à categoria. Para um conjunto de dados com n observações, a frequência relativa de cada categoria é como segue:

$$\text{Frequência de uma categoria} = \frac{\text{Nº de observações da categoria}}{n}$$

Por exemplo, se soubermos que 40 de 140 professores são solteiros, podemos traduzir este facto dizendo que 28,6% dos professores da amostra são solteiros.

- b) Em relação às Medidas de tendência central, existem diferentes medidas – *a média aritmética, a moda e a mediana*. São todas medidas de localização ou posição, que nos permitem ter a primeira ideia dos valores mais prováveis das variáveis. A medida estatística mais utilizada é a média aritmética que é um valor que considera n observações de uma variável aleatória X , representadas por X_1, X_2, \dots, X_n observações, sendo que a média (\bar{X}) é dada pelo somatório (Σ) das observações, dividida pelo total delas (n). A média aritmética (\bar{X}) das observações é dada por:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

- c) As Medidas de dispersão traduzem a variação de um conjunto de dados em torno da média e permitem identificar até que ponto os resultados se concentram, ou não, ao redor da tendência central de um conjunto de observações. A medida de dispersão mais usada é o *desvio padrão*. De notar que quanto maior for o desvio padrão, mais dispersos da média, estão as observações, dando ideia de dispersão dos valores das observações.
- d) As Medidas de associação, que identificam a intensidade e a direcção da associação entre duas variáveis, são medidas que dependem do tipo de variáveis. Para variáveis quantitativas a mais conhecida medida é o coeficiente de correlação de Pearson (ρ) que toma valores entre -1 e 1, sendo os valores extremos a caracterizarem situações de perfeita relação na

direcção contrária e na mesma direcção, respectivamente. Valores próximos de $\rho = 0$ significam ausência de relação entre as variáveis (Reis, 1996).

Numa análise multivariada, isto é, onde os dados estão caracterizados por várias variáveis, a medida de associação entre as diferentes variáveis é feita numa *matriz de correlação*, onde cada par de variável é interpretada pelo correspondente coeficiente de correlação. Nota-se que o valor do coeficiente de uma variável com ela mesma é igual a 1.

Para o nosso estudo, muitas das variáveis utilizadas foram medidas na escala de Likert, onde a amplitude dos valores varia da máxima discordância à máxima concordância. Sendo assim, torna-se de particular importância dar significado às medidas de estatísticas utilizadas para as suas interpretações.

Para a média, tendo em conta o valor semântico da escala, com o ponto médio = 3, consideram-se três níveis de abrangência e interpretação dos dados em relação à média (Morgado, 2000, p. 126):

NÍVEL	MÉDIA DE AVALIAÇÃO	SIGNIFICADO DE AVALIAÇÃO
1	1.0 a 2.5	Claramente inadequado
2	2.6 a 3.5	Indefinição avaliativa
3	3,6 a 5.0	Claramente adequado

QUADRO 3 - VALORES DA MÉDIA E SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO (ADAPTADO DE MORGADO, 2000, P. 126)

Em relação à dispersão, medida pelo *desvio padrão*, que, como foi definido, mede a dispersão em relação ao valor médio, permite-nos aferir o grau do consenso entre os respondentes.

Com o objectivo de facilitar a interpretação dos valores de dispersão, Pacheco (1995, p. 99) identifica os seguintes critérios, que apresentamos em forma de quadro:

DESVIO PADRÃO	GRAU DE CONSENSO
0 – 0,40	Alta concordância
0,41 – 0,70	Moderada/alta concordância
0,71 – 1,00	Moderada/baixa concordância
> 1,00	Baixa concordância

QUADRO 4 - VALORES DO DESVIO-PADRÃO E GRAU DE CONSENSO (ADAPTADO DE PACHECO, 1995, p. 99)

Em relação à associação entre variáveis, medida pelo *coeficiente de correlação de Pearson*, a interpretação dos dados faz-se de acordo com o quadro seguinte (Quadro 5), cujos valores são sugeridos por Pestana e Gageiro (2003, p. 189).

VALOR DO COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO	NÍVEL DE RELAÇÃO
< 0,20	Relação muito baixa
0,20 – 0,39	Relação baixa
0,40 – 0,69	Relação moderada
0,70 – 0,89	Relação alta
0,90 – 1,00	Relação muito alta

QUADRO 5 - VALORES DO COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO E NÍVEL DE RELAÇÃO (ADAPTADO DE PESTANA & GAGEIRO, 2003, p. 189)

No entanto, seguindo a opção de Morgado (1998), baseada em vários autores que trabalham com coeficientes de correlação, consideramos que valores de coeficientes de correlação iguais ou superiores a 0,30 já traduzem uma relação aceitável entre duas variáveis.

CAPÍTULO 5
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo propomo-nos fazer a apresentação e análise dos resultados obtidos, na sequência da aplicação de um questionário a cento e quarenta professores (140) do Ensino Básico em exercício de funções nas escolas públicas do concelho da Praia.

Para facilitar a leitura dos resultados obtidos, procedemos à elaboração de gráficos e quadros, organizados a partir das seguintes dimensões de análise:

Dimensões
Conceito de Avaliação
Práticas de Avaliação
Modalidades de Avaliação
Instrumentos e Metodologias de Avaliação
Modelo de Organização e Gestão Pedagógica da Escola

QUADRO 6 – DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dado que o questionário tem um grande número de itens (34), sendo as respostas à maioria deles (25) processadas através de uma escala de Likert, com cinco níveis (de 1 a 5), decidimos agrupar as percentagens das respostas concordantes (concordo e concordo totalmente) e das respostas discordantes (discordo e discordo totalmente), por forma a facilitar a análise e a interpretação dos dados.

Apresentamos a seguir os principais resultados do inquérito, ressaltando que os itens serão analisados por dimensão, por facilidade de tratamento, embora esta opção não signifique que os mesmos não possam ser analisados de forma articulada e em correlação com os itens das diferentes dimensões.

5.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação é polissêmico, susceptível de distintas concepções. O normativo que regula o sistema de avaliação das aprendizagens – D.L. n.º 43/2003, de 27 de Outubro –, determina, nas alíneas b), c) e d) do seu art.º 3º, que a avaliação visa “orientar o trabalho do professor na sua relação com os alunos”, “ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem” e, também, “propiciar ao encarregado de educação elementos sobre o processo de aprendizagem dos seus educandos”.

Uma das nossas preocupações no quadro do presente estudo foi a de clarificar quais as concepções que os professores têm da avaliação.

Nesse âmbito, elaborámos um conjunto de oito itens (Quadro 7), retratando diferentes conceitos e significados de avaliação e convidámos os professores a assinalarem, por ordem de importância – isto é, do mais importante (1) para o menos importante (3), os três itens com que se identificassem mais.

1. Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem.
2. Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar.
3. Avaliar é comparar resultados.
4. Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas
5. Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais
6. Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes
7. Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos
8. Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos

QUADRO 7 – ITENS RELATIVOS AO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Os gráficos seguintes apresentam os itens desta dimensão e as respectivas opções dos professores, relativamente a cada um deles.

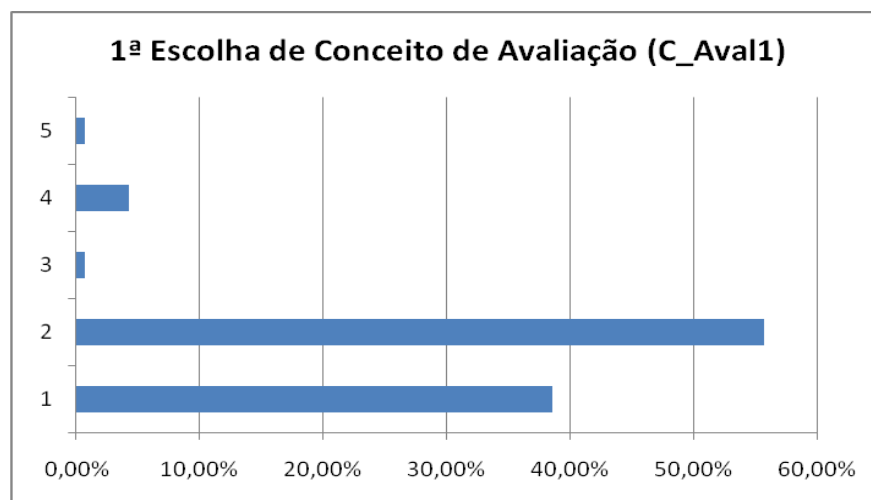


GRÁFICO 10 – IDENTIFICAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO (1ª OPÇÃO)

Verifica-se que como primeira opção, 55% dos professores consideram que “Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar”, enquanto que 39% asseguram que “avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem”. Estas duas opções totalizam 94% do total de respostas dadas, o que demonstra claramente uma forte dicotomia nas concepções dos professores sobre avaliação.

Não nos surpreende que o item “avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem” tenha sido escolhido como primeira opção, de forma bastante expressiva por muitos professores, dado que a função classificativa continua a marcar presença nos processos de avaliação que se realizam nas escolas, contribuindo essencialmente para hierarquizar e seleccionar os alunos.

O conceito escolhido como mais importante enquadra-se, a nosso ver, na vertente formativa da avaliação e poderá remeter-nos para o paradigma da avaliação como gestão, se considerarmos que o professor, para averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar, terá de definir previamente um conjunto de objectivos e/ou referenciais, articulados com os definidos no plano curricular nacional, para, através de diferentes actividades avaliativas, poder verificar se as metas foram alcançadas e quiçá as aprendizagens adquiridas.

Nesta óptica, é nosso entender que a avaliação por objectivos acaba por estar subjacente ao conceito de avaliação eleito como o mais importante, em que a aprendizagem, recordando Porcher

(1987), é um percurso e uma das funções capitais da avaliação é permitir a identificação de pontos de referência ao longo desse percurso, a fim de saber onde o aprendiz se encontra.

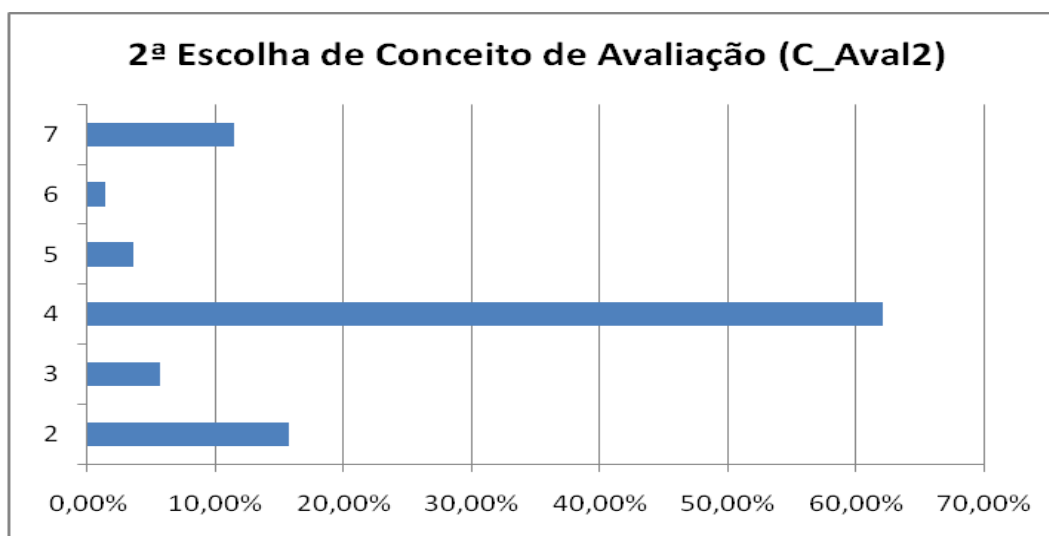


GRÁFICO 11 – IDENTIFICAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO (2ª OPÇÃO)

Em relação à segunda opção, os professores concordam majoritariamente (62%), que “Avaliar é recolher informações para tomar decisões adequadas”. Nesta opção, de maior concordância, a opinião dos respondentes vai de encontro ao preconizado nos pontos 3 e 4, do art 5º do referido normativo, nos quais procura explicitar a função formativa da avaliação, referindo-se que “consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de aprendizagem” e que “as informações recolhidas permitem caracterizar os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e os fracassos dos alunos, as suas necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria e, em função destes elementos, aplicar medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos”. Nesta ordem de ideias, a recolha de informações é condição necessária para a prática da avaliação formativa.

Contudo, nem sempre os dados são utilizados numa perspectiva formativa. As decisões tomadas pelo professor podem conduzir à promoção de novas actividades pedagógicas, sustentadas por estratégias diferenciadas de ensino, por forma a contribuir para melhorar a

aprendizagem do aluno – neste quadro a avaliação se torna formativa e reguladora –, ou então as decisões tomadas pelo professor podem, simplesmente, conduzir à apresentação de uma classificação, qualitativa ou quantitativa, feita sobre a produção do aluno – neste caso a avaliação assume um carácter classificativo e selectivo.

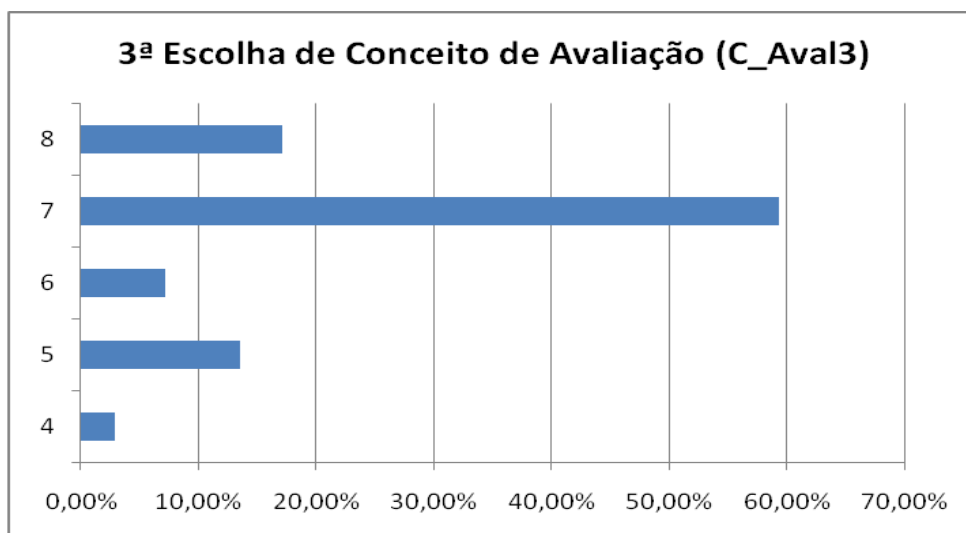


GRÁFICO 12 – IDENTIFICAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO (3ª OPÇÃO)

Relativamente à 3ª opção, verifica-se que há uma grande unanimidade de respostas, destacando-se a concordância dos professores (cerca de 60%) sobre “Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos”. Esta opção vai de encontro à opção anterior, dado que para diagnosticar as dificuldades de um aluno é imperioso que se recolham informações, as quais servirão para fundamentar as decisões tomadas com base no diagnóstico feito. No processo da aprendizagem, os dados recolhidos não tem utilidade em si, a não ser no quadro de um processo diagnóstico.

Se enquadrarmos as opções num mesmo quadro (Quadro 8), ficamos com uma ideia de conjunto, onde se destacam as três primeiras opções sobre o conceito de avaliação.

Afirmações		Escolhas			Total
		C. Ava1	C. Ava2	C. Ava3	
1	Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem.	39%			39%
2	Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar.	55%	16%		71%
3	Avaliar é comparar resultados.	1%	6%		7%
4	Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas	4%	62%	3%	69%
5	Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais	1%	4%	14%	19%
6	Avaliar é uma forma de regular práticas docentes		1%	7%	8%
7	Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos		11%	59%	70%
8	Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos			17%	17%

QUADRO 8 – SÍNTESE DAS DIFERENTES ESCOLHAS RELATIVAS AO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Estas constatações permitem-nos concluir que os professores concebem a avaliação de forma concordante com os objectivos e os princípios preconizados nos normativos vigentes. O D. L. n.º 43/2003, de 27 de Outubro, dá grande visibilidade à dimensão formativa da avaliação, um dos aspectos mais inovadores desta lei, mas continua a destacar a função classificativa que a mesma desempenha. O ponto 4, do art.º 4º, da referida lei, assume peremptoriamente que a avaliação no ensino básico compreende duas funções: formativa e classificativa.

O conceito menos valorizado pelos professores tem a ver com o item “avaliar é comparar resultados”, com um somatório global de 7% de escolhas. Estamos convictos de que esta posição dos professores não pode desligar-se de uma prática mais tradicional que continua vigente em muitas escolas – a publicitação, nas vitrinas das escolas, no final do trimestre ou do ano lectivo, dos resultados dos alunos, sendo por vezes acompanhada de distinção dos melhores alunos em quadros de honra. Embora possa ter outras motivações, esta prática veicula a comparação de

resultados o que, para além de evidenciar uma clara seriação dos alunos, consubstancia uma certa competição pelas classificações.

Por fim, importa realçar que cerca de 19% dos professores, independentemente da ordem de prioridade em que o fazem, se vinculam a uma tendência mais tradicionalista e legalista de avaliação, ao considerarem que “avaliar é cumprir o que está estabelecido na lei”.

5.2. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Uma coisa é prescrever orientações e normas, outra é aplicá-las na prática. Depois de termos analisado as percepções dos professores sobre o conceito de avaliação, propomo-nos, neste segmento, conhecer as práticas de avaliação a que recorrem nas escolas, com maior acuidade pelas práticas de avaliação formativa.

Para o efeito, elaborámos um conjunto de oito itens, abarcando, essencialmente, o como, o quando e a finalidade das diferentes práticas avaliativas, solicitando aos professores inquiridos que opinassem sobre cada um deles.

Itens	
2.1	Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos leccionados
2.2	Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas.
2.3	Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso.
2.4	Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso identificar dificuldades dos alunos.
2.5	Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma.
2.6	Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos
2.7	Recorro frequentemente à avaliação para poder dar <i>feedback</i> aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos.
2.8	Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos

QUADRO 9 – ITENS RELATIVOS ÀS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

No gráfico seguinte (Gráfico 13), apresentamos de forma esquemática as opiniões dos professores, relativamente a cada um dos itens desta dimensão. Registe-se que para construção do gráfico procedemos da seguinte forma: (i) por facilidade de leitura, associámos as respostas concordantes (concordo totalmente e concordo) numa única categoria, bem como as respostas discordantes (discordo totalmente e discordo); (ii) a cada item fizemos corresponder uma determinada referência, de modo a facilitar a construção do gráfico.

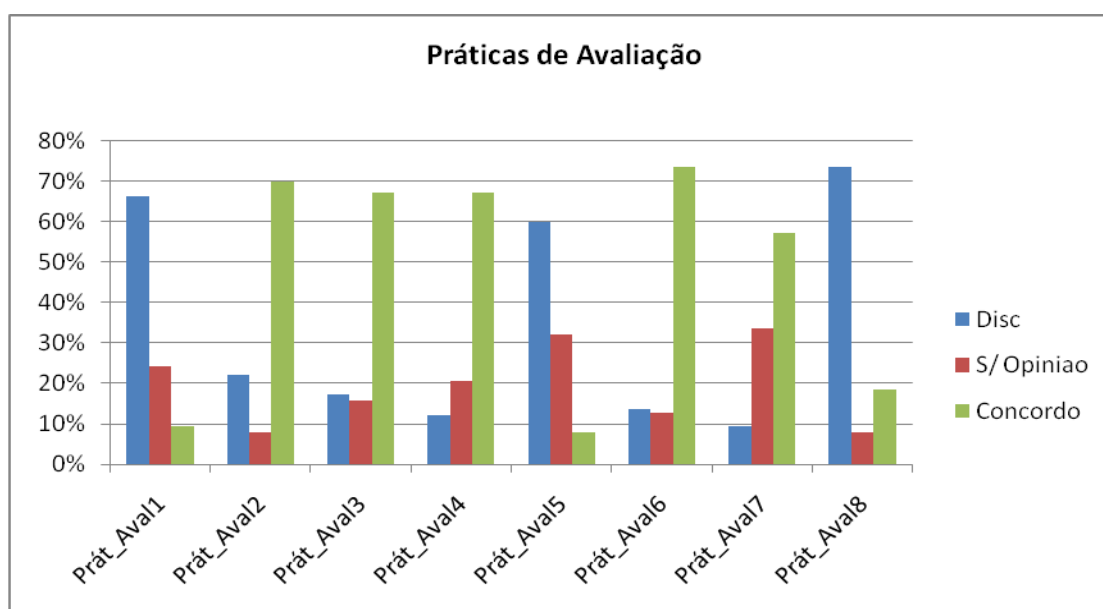


GRÁFICO 13 – OPINIÕES DOS PROFESSORES RELATIVAS ÀS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Pela análise do Gráfico 12, facilmente constatamos que as práticas avaliativas com as quais os professores mais se identificam, isto é, que mereceram maior concordância dos respondentes são:

- Prát_Aval6: Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos (74%)
- Prát_Aval2: Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas (70%)

- Prát_Aval3: Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso (68%).
- Prát_Aval4: Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso identificar dificuldades dos alunos (68%).
- Prát_Aval7: Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos (57%).

Numa posição contrária, as práticas avaliativas menos escolhidas, isto é, com que os professores menos se identificam, são as seguintes:

- Prát_Aval8: Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos (74%).
- Prát_Aval1: Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos leccionados (68%).
- Prát_Aval5: Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma (60%).

O facto de um número idêntico de professores (74%) discordar do item “Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos” (Prát_Aval8), demonstra que existe alguma consonância com a posição assumida em relação ao item “Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas” (Prát_Aval2), já que cerca de 70% dos professores inquiridos concorda com esta prática. Tais resultados, entre os quais se regista apenas uma diferença de quatro pontos percentuais, permitem-nos inferir que os docentes se posicionam a favor de práticas de avaliação contínua, embora consta que façam chegar mais depressa aos pais, do que aos alunos, os resultados dessa avaliação.

Digno de registo é também o facto de o mesmo número de professores inquiridos (68%) concordar, simultaneamente, com os itens “Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso” e “Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso identificar dificuldades dos alunos”. É que, se, por um lado, a avaliação é vista como um meio para o professor identificar dificuldades que os alunos apresentem, o que é positivo, por outro lado, é de enaltecer que a maioria dos professores valorize a auto-avaliação como forma de tomada de

consciência dessas dificuldades pelo próprio aluno. Na verdade, a auto-avaliação incentiva os alunos a reflectirem sobre o trabalho realizado, leva mais tempo mas ajuda o aluno a criar hábitos de autocontrolo e auto-regulação que podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias particulares de resolução dos seus próprios problemas.

Por último, não podemos deixar de nos referir ao item “Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma”, uma prática que, pese embora tenha merecido a discordância de 60% dos inquiridos, nos permite constatar que existe um número ainda significativo de docentes (40%) dentre os quais 31% não se pronuncia sobre o assunto e 9% concorda assumidamente com esta prática. Tal constatação permite-nos inferir que existe um número ainda relevante de professores que recorre à avaliação como instrumento disciplinador dos alunos, feita na base da intimidação, o que leva à distorção das verdadeiras finalidades e sentidos da avaliação.

Para uma maior consistência na análise e interpretação dos dados, procedemos à análise dos valores das médias aritméticas das respostas dos professores, do desvio-padrão e da matriz de correlação entre os itens desta dimensão, tendo em conta as considerações feitas sobre estes procedimentos estatísticos.

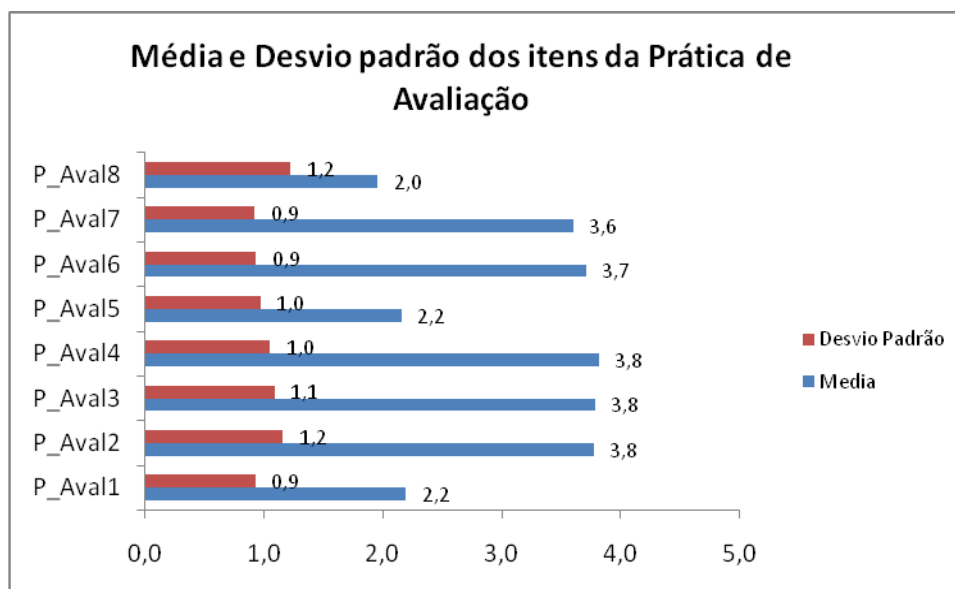


GRÁFICO 14 – VALORES DAS MÉDIAS E DO DESVIO-PADRÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES NA DIMENSÃO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

A análise do gráfico nº14 permite-nos verificar que, na globalidade, a média das respostas dadas pelos inquiridos evidenciam uma opinião claramente adequada às questões colocadas, nomeadamente no que concerne às seguintes Práticas de Avaliação:

- P_Aval2: Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas (**Média = 3,8**);
- P_Aval3: Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso (**Média = 3,8**);
- P_Aval4: Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso identificar dificuldades dos alunos (**Média = 3,8**);
- P_Aval6: Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos (**Média = 3,7**);
- P_Aval7: Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos (**Média = 3,6**), por a média das respectivas avaliações se situarem entre 3,6 a 3,8.

Nos restantes itens, nomeadamente, “Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos leccionados” (P_Aval1), “Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma” (P_Aval5) e “Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos” (P_Aval8), as opiniões dividem-se, já que as médias aritméticas demonstram uma situação de indefinição avaliativa relativamente às posições assumidas pelos professores. Tais resultados reforçam as considerações que fizemos a partir da análise das frequências das respostas.

Apesar de as análises efectuadas indiciarem que na maioria dos itens relativos às práticas avaliativas predominam concepções mais formativas do que classificativas, os valores do desvio-padrão dos itens em análise, que oscilam entre 0,9 e 1,2, demonstram que existe um consenso baixo entre os professores relativamente às posições assumidas relativamente às práticas de avaliação.

Na análise dos resultados, procedemos ainda ao estudo de possíveis relações existentes entre os diversos itens que integram esta dimensão do questionário. Para o efeito, construímos uma matriz de correlação, que se apresenta na Tabela 1.

A análise da tabela permite verificar que existe uma correlação positiva e significativa entre os itens P_Aval3 e P_Aval2 (0,52) permitindo-nos inferir o recurso a procedimentos de avaliação pelos professores à medida que se desenvolvem as actividades lectivas é propício à promoção da auto-avaliação dos alunos, permitindo-lhe tomar consciência do seu próprio progresso.

	<i>P_Aval1</i>	<i>P_Aval2</i>	<i>P_Aval3</i>	<i>P_Aval4</i>	<i>P_Aval5</i>	<i>P_Aval6</i>	<i>P_Aval7</i>	<i>P_Aval8</i>
P_Aval1	1,00							
P_Aval2	-0,27	1,00						
P_Aval3	-0,27	0,52	1,00					
P_Aval4	-0,05	0,24	0,14	1,00				
P_Aval5	0,17	-0,35	-0,28	-0,03	1,00			
P_Aval6	0,15	-0,13	-0,31	0,04	0,08	1,00		
P_Aval7	-0,10	0,28	0,37	0,12	-0,07	0,01	1,00	
P_Aval8	0,35	-0,58	-0,51	-0,29	0,36	0,10	-0,28	1,00

TABELA 1 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO RELATIVA À DIMENSÃO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Existe também uma correlação negativa e significativa entre os itens P_Aval8 e P_Aval3 (-0,51), o que nos permite concluir se os professores utilizam a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos, tal procedimento inviabiliza o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação por parte dos alunos.

Verifica-se, ainda, que também existe uma correlação negativa e significativa entre os itens P_Aval8 e P_Aval2 (-0,58), permitindo-nos constatar que se os professores apenas avaliam para poderem classificar os alunos é porque não recorrem a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvem as actividades lectivas.

Embora com menor intensidade, existem ainda algumas correlações positivas e negativas entre alguns itens que importa registar. No que diz respeito às correlações positivas verifica-se que:

- Existe uma correlação positiva entre os itens P_Aval8 e P_Aval1 (0,35) que permite inferir que se os professores recorrem apenas à avaliação para classificar os alunos, no final de um período lectivo, é porque os professores só recorrem à avaliação quando precisam de ver se os alunos aprenderam os conteúdos leccionados;
- A correlação positiva entre os itens P_Aval7 e P_Aval3 (0,37) permite-nos concluir que o recurso frequente à avaliação para dar feedback aos alunos estimula o desenvolvimento da sua auto-avaliação;
- A correlação positiva entre os itens P_Aval8 e P_Aval5 (0,36) faz todo o sentido, uma vez que nos permite depreender que se os professores apenas recorrem à avaliação para classificar os alunos é porque além de instrumento selectivo a avaliação funciona também como forma de intimidar os alunos e manter a disciplina na aula;

Relativamente às correlações negativas, importa ter em linha de conta os seguintes casos:

- A correlação negativa entre os itens P_Aval5 e P_Aval2 (-0,35) permite-nos afirmar que se os professores recorrem à avaliação para manter a disciplina na turma é porque não a utilizam à medida que desenvolvem as actividades lectivas.
- A correlação negativa entre os itens P_Aval6 e P_Aval3 (-0,31) permite-nos inferir que se os professores utilizam a avaliação sobretudo com o intuito de informar os pais sobre o desempenho dos alunos, tal prática avaliativa não promove o desenvolvimento da auto-avaliação por parte dos alunos.

5.3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

É no contexto das práticas avaliativas que os professores podem decidir sobre determinadas modalidades, deixando transparecer quais as opções privilegiadas. Nesta ordem de ideias, sentimos a necessidade de questionar os professores sobre as modalidades de avaliação que utilizam na sua escola. Para o efeito, elaborámos cinco itens distintos e convidámos os professores a pronunciarem-se sobre cada um deles.

No gráfico seguinte – Gráfico 15 – apresentam-se os itens que integraram esta dimensão, bem como as opiniões dos professores sobre cada um deles.

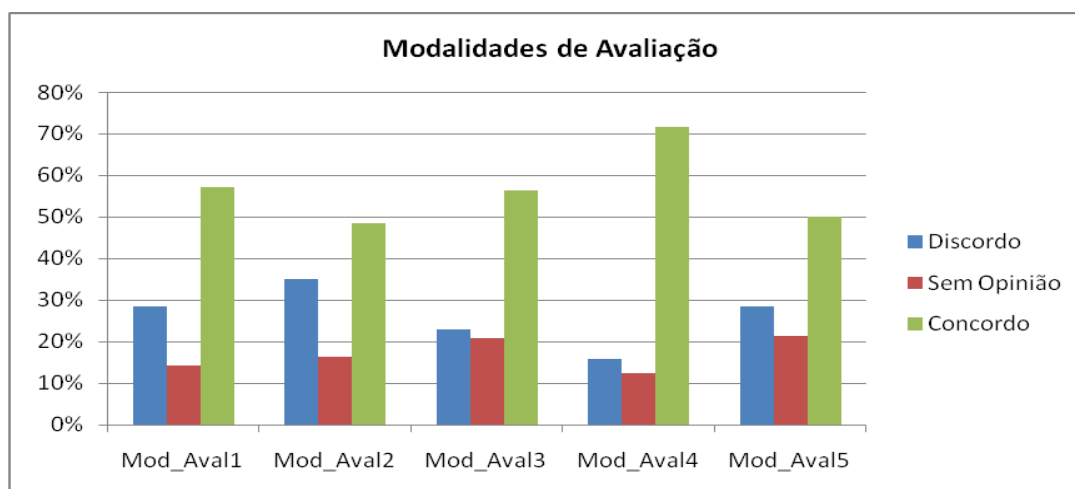


GRÁFICO 15 – OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO QUE UTILIZAM NA ESCOLA

Mod_Aval 1 – Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas.

Mod_Aval 2 – Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza

Mod_Aval 3 – Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar.

Mod_Aval 4 – Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período lectivo.

Mod_Aval 5 – Embora esteja legislado que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação dos alunos, a maior parte dos professores não a realiza.

A análise do gráfico permite constatar que, de um modo geral, as opiniões dos professores divergem quando questionados sobre as modalidades de avaliação que utilizam na escola.

Porém, tal divergência não impede que uma maioria significativa (71%) de docentes afirme que “na prática, a modalidade da avaliação sumativa é a mais utilizada, porque permite classificar os alunos no final do período lectivo” (Mod_Aval 4).

Embora de forma não tão expressiva, a maioria dos docentes (58%) assegura, ainda, que a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite averiguar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas (Mod_Aval 1). No entanto, a posição dos professores não é unânime já que 29% dos inquiridos discorda que assim seja e 13% não se pronuncia sobre o assunto.

Idêntica posição é assumida pelos docentes relativamente à Mod_Aval 3, referente à avaliação formativa, uma vez que 57% assegura que na sua escola “os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar”, posição de que discordam 23% dos inquiridos, existindo 20% que não emite opinião sobre o assunto.

Sendo a avaliação formativa a modalidade de avaliação que, em princípio, melhor se enquadra na prática de avaliação continua anteriormente defendida pelos professores, não deixa de ser curiosa a incongruência patenteada pela maioria dos inquiridos nas duas questões anteriores.

Consequentemente, não nos surpreende que a posição ambígua dos professores em relação às modalidades de avaliação utilizadas na escola se volte manifestar perante a afirmação de que “Embora esteja legislado que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação dos alunos, a maior parte dos professores não a realiza”, já que 50% concorda com ela, 28% discorda e 22% não se pronuncia sobre o assunto.

Por fim, a avaliação diagnóstica. Confrontados sobre os contributos que esta modalidade de avaliação pode emprestar aos processos de ensino-aprendizagem e com a pouca utilização que os professores fazem dela, 48% dos inquiridos assegura que “Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza” (Mod_Aval 2), 35% discorda dessa opinião e 17% não se pronuncia. Se associarmos estas duas últimas percentagens de respondentes, verificamos que existem duas posições praticamente antagónicas sobre o assunto.

Uma justificação possível para as posições assumidas pelos professores, claramente contraditórias, é a possibilidade de estarmos perante um grupo de professores que defende e valoriza a avaliação continua mas não tem a mesma atitude face à avaliação formativa que visa essencialmente a aprendizagem dos alunos e não a sua classificação ou selecção. Além disso, os

dados demonstram a sobrevalorização, pelos professores inquiridos, da modalidade sumativa de avaliação, mesmo em face de normativos legais que relevam a necessidade de se alargar o âmbito formativo da mesma.

À semelhança do que fizemos na dimensão anterior, procedemos à análise dos valores das médias aritméticas e do desvio-padrão das respostas dos professores e elaborámos uma matriz de correlação, com o intuito de averiguar possíveis relações entre os itens que integram esta dimensão.

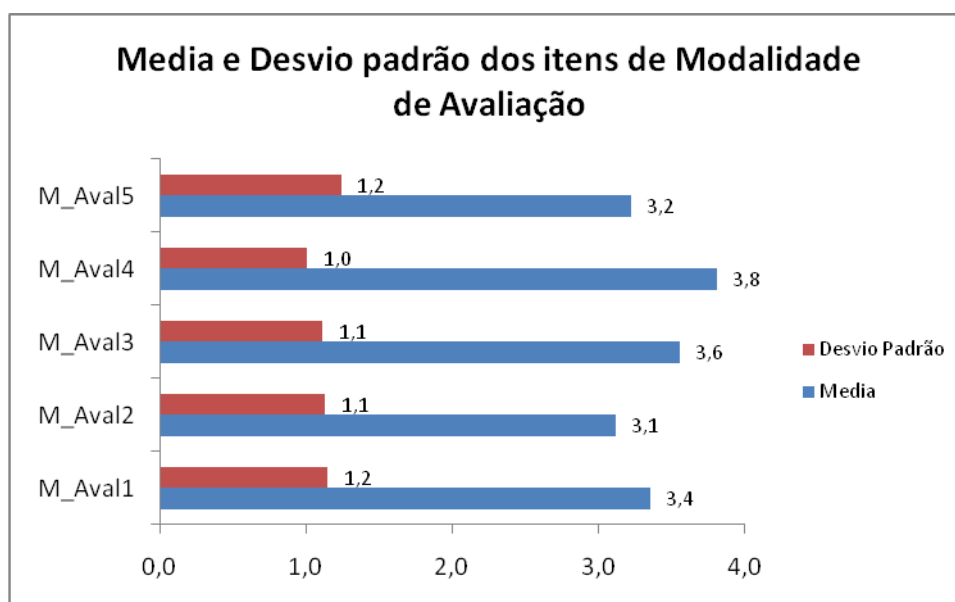


GRÁFICO 16 – VALORES DAS MÉDIAS E DO DESVIO-PADRÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES NA DIMENSÃO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

A análise do gráfico nº16, especificamente no que diz respeito aos valores das médias das respostas dadas pelos inquiridos, permite-nos afirmar que estamos perante posições concordantes no que concerne às seguintes Modalidades de Avaliação, embora na Mod_Aval 1 essa concordância seja já bastante relativa:

- Mod_Aval 4 – “Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período lectivo” (**Média 3,8**);

- Mod_Aval 3 – “Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar” (**Média 3,6**).
- Mod_Aval 1 – “Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas” (**Média 3,4**).

Nos restantes itens, nomeadamente, Mod_Aval 2 – “Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza” e Mod_Aval 5 – “Embora esteja legislado que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação dos alunos, a maior parte dos professores não a realiza”, as opiniões dividem-se, já que as médias aritméticas reflectem uma situação de indefinição avaliativa nas posições assumidas pelos professores.

Os valores do desvio-padrão, que oscilam entre 1,0 e 1,2, demonstram que existe um baixo consenso nas posições que os professores assumem relativamente às modalidades de avaliação, o que, dados os resultados analisados anteriormente, não nos surpreende.

Como referimos, no processo de tratamento e análise dos dados relativos a esta dimensão, procedemos ainda ao estudo de possíveis relações entre os diversos itens que a integram. Para o efeito, construímos uma matriz de correlação, que se apresenta na Tabela 2.

	<i>M_Aval1</i>	<i>M_Aval2</i>	<i>M_Aval3</i>	<i>M_Aval4</i>	<i>M_Aval5</i>
M_Aval1	1,00				
M_Aval2	0,34	1,00			
M_Aval3	-0,41	-0,45	1,00		
M_Aval4	0,56	0,19	-0,10	1,00	
M_Aval5	0,32	0,46	-0,38	0,30	1,00

TABELA 2 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO RELATIVA À DIMENSÃO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

A análise da tabela permite verificar que existe uma correlação positiva e significativa entre os itens M_Aval1 e M_Aval4 (0,56), o que nos leva a concluir que a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada na escola porque permitem, em simultâneo, verificar se os alunos concretizaram as

aprendizagens previstas e classificá-los no final do período lectivo. Registe a preponderância que a classificação dos alunos ocupa no imaginário dos professores.

Existe uma situação idêntica entre os itens M_Aval2 e M_Aval5, que nos permite inferir que, os professores, ao não recorrerem à avaliação formativa no processo avaliativo dos alunos não sentem necessidade de recorrer à sua avaliação diagnóstica. Possivelmente, este facto deverá reflectir-se ao nível dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola, onde prevalecerão o protagonismo do professor e a transmissão de conhecimentos em detrimento do papel central que o aluno deveria ocupar nesse processo e das aprendizagens que deveria realizar.

Embora com menor intensidade, os dados revelam, ainda, a existência de correlações positivas entre os seguintes itens:

- M_Aval1 e M_Aval2 (0,34) – o que permite concluir que se os professores utilizam preferencialmente a avaliação sumativa não necessitam de recorrer à avaliação diagnóstica dos alunos;
- M_Aval1 e M_Aval5 (0,32) – o que nos permite inferir que, sendo a avaliação sumativa a modalidade prevalecente na escola, os professores não realizam, nem sentem necessidade de realizar, a avaliação formativa;
- M_Aval4 e M_Aval5 (0,30) – a correlação entre estes dois itens revela uma situação idêntica à relação entre os itens anteriores.

No que diz respeito às relações entre os itens em análise, existe uma correlação negativa e significativa baixa entre os itens M_Aval2 e M_Aval3 (-0,45), permitindo-nos constatar que se os professores raramente utilizam a avaliação diagnóstica é porque também não recorrem a modalidades da avaliação formativa para obter informações sobre os progressos dos seus alunos.

O mesmo se passa entre os itens M_Aval1 e M_Aval3 (-0,41), o que nos permite concluir se os professores utilizam a modalidade sumativa de avaliação para verificar se a aprendizagem dos seus alunos se concretizou, tal procedimento inviabiliza o recurso frequente da avaliação formativa pelos professores.

Com menor intensidade, existe ainda uma correlação negativa entre os itens M_Aval3 e M_Aval5 (-0,38) que permite inferir que o facto de os professores através da avaliação formativa

obterem informações sobre os progressos dos alunos sem ter de os classificar faz com que a maioria deles não a realize.

5.4. INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

No que se refere aos instrumentos e metodologias de avaliação que os professores podem utilizar no processo avaliativo, construímos seis itens distintos – teste escrito (avaliação sumativa), ficha de avaliação formativa, questões de resposta oral, trabalho de grupo, trabalho individual e observação – e pedimos aos professores que os ordenassem de acordo com o grau de utilização, ou seja, do que mais utilizam (1) para o que menos utilizam (6). Os resultados obtidos encontram-se no quadro seguinte (Quadro 10).

	1	2	3	4	5	6
Teste escrito (avaliação sumativa)	36%	7%	9%	8%	14%	26%
Ficha de avaliação formativa	11%	16%	22%	19%	24%	8%
Questões de resposta oral	31%	29%	18%	12%	6%	4%
Trabalho de grupo	1%	5%	19%	33%	26%	16%
Trabalho individual	10%	37%	26%	16%	5%	6%
Observação	11%	6%	6%	12%	25%	40%

QUADRO 10 – SÍNTESE DAS DIFERENTES ESCOLHAS RELATIVAS AOS INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

Com base na análise do quadro, verificamos que o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores é o teste escrito (avaliação sumativa), sendo indicado por 36% dos respondentes, enquanto que a Observação é o procedimento a que os professores menos recorrem, sendo escolhido como última opção por 40% dos inquiridos. Registe-se, ainda, o peso significativo que os professores (31%) consignam às questões de resposta oral para avaliarem os alunos.

A segunda opção mais assinalada pelos professores recai sobre o trabalho individual, com 37% dos inquiridos a considerá-lo importante na avaliação dos alunos, não devendo ser ignorada,

mais uma vez, a forma como valorizam as questões de resposta oral, com 29% dos inquiridos a assinalá-la como recurso preponderante nesse processo. Não deixa de ser surpreendente a existência de um número idêntico de professores que utilizam preferencialmente o teste escrito para avaliarem os alunos e que assinalam como segunda opção o trabalho individual. Tal coincidência permite-nos deduzir que, se tiverem sido os mesmos professores (ou grande parte deles) que assinalaram estas duas opções, então é porque consideram que a avaliação é um processo de cariz essencialmente individual.

Esta tese é ainda mais defensável quando se verifica ser também o trabalho individual o instrumento de avaliação mais votado na 3ª escolha dos professores, com cerca de 26%. No entanto, marcam também presença nesta opção o trabalho individual (26%) e as fichas de avaliação formativa (22%).

A quarta opção dos professores recai sobre o trabalho de grupo (33%), o que demonstra ser um método de trabalho pouco valorizado e pouco utilizado nas aulas, seguindo-se-lhe, como quinta opção, em proporções idênticas, o trabalho de grupo (26%), a observação (25%) e as fichas de avaliação formativa (24%).

Em síntese, se quiséssemos seriar, por ordem de utilização, os instrumentos e metodologias de avaliação a que os professores mais recorrem, a mesma poderia ser feita da seguinte forma:

- 1º Teste escrito (avaliação sumativa) **(mais utilizado)**
- 2º Trabalho individual
- 3º Questões de respostas orais
- 4º Trabalhos de grupo
- 5º Ficha de avaliação formativa
- 6º Observação **(menos utilizado)**

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que, dos instrumentos e metodologias de avaliação apresentados, os testes escritos são aqueles a que os professores mais recorrem, atribuindo-lhes maior importância na avaliação dos alunos. Esta constatação articula-se, com alguma coerência, com a opinião revelada pelos professores acerca das modalidades da avaliação a que mais recorrem, com uma maioria de respondentes (71%) a assumir que, na prática, a avaliação

sumativa é a modalidade mais utilizada, uma vez que permite classificar os alunos no final do período lectivo.

Torna-se, assim, evidente que, apesar do novo modelo de avaliação, aprovado pelo Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro, ter sido já implementado há quase oito anos, prevendo um reforço substancial da vertente formativa da avaliação, não houve uma mudança visível, nem significativa, das práticas avaliativas dos professores. Na verdade, constata-se que a preferência dos docentes recai na utilização de instrumentos e metodologias que enfatizam a dimensão sumativa e classificativa da avaliação. Este facto permite-nos compreender a posição ocupada pelos professores no que se refere à avaliação formativa, relegando as fichas de avaliação formativa para os últimos lugares das suas opções.

Quanto à observação, enquanto instrumento de avaliação, verifica-se que é uma prática a que os professores recorrem muito pouco, o que não deixa de ser surpreendente porque, como se sabe, é através da observação que se consegue saber muito sobre o aluno. As evidências recolhidas através da observação são um bom indicativo sobre o progresso dos alunos. Nesse sentido, concordamos com Leonor Santos (2002) quando afirma que a observação é pouco valorizada como procedimento avaliativo e, por norma, não é acompanhada de registos, razão pela qual o professor lhe atribui uma natureza muito subjectiva e por isso a considera pouco fiável para fundamentar juízos de valor que possam sustentar as classificações finais que atribui aos alunos. Para a autora (*idem*), a observação é um meio de que o professor dispõe para interagir com o aluno, bem como para o apoiar e ajudar a superar as suas dificuldades. Ou seja, a observação permite passar à acção concreta, ajudando o aluno a progredir na construção de seus conhecimentos.

Uma situação diferente passa-se com as questões de resposta oral que, pelos resultados obtidos, permite concluir que merecem alguma credibilidade por parte dos professores, que lhe atribuem alguma importância nas suas práticas avaliativas. Como os docentes inquiridos valorizam essencialmente a avaliação sumativa e perspectivam a avaliação dos alunos de forma individual, ocorre-nos perguntar se a valorização que fazem das questões de resposta oral não estará associada às tradicionais “chamadas orais”, em que o aluno era classificado em função das respostas orais, correctas ou não, que ia dando ao professor durante as aulas?

Os resultados obtidos permitem-nos, ainda, levantar as seguintes questões: (i) Porque será que durante o processo de ensino-aprendizagem, com tantas ocasiões e uma diversidade tão significativa de instrumentos e metodologias de recolha de informações, os professores continuam a privilegiar o recurso aos testes escritos? (ii) Será que, a forma como as escolas se encontram organizadas favorece o desenvolvimento de práticas de avaliação de cariz diagnóstico e formativo? (iii) Será que os professores têm condições para procederem a uma avaliação formativa dos alunos?

Antes de terminar, recordamos Perrenoud (1992), que nos alerta para o facto de, por mais boa vontade que exista, não ser possível implantar uma avaliação formativa quando não existem condições de trabalho que o permitam, como, por exemplo, o elevado número de alunos por turma, a extensão dos programas que os professores leccionam, a rigidez de horários, entre outras. Será que é isto que acontece nas nossas escolas, nomeadamente no concelho da Praia?

5.5. MODELO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Depois de analisarmos os conceitos de avaliação perfilhados pelos professores que participaram no estudo, bem como as modalidades, os instrumentos e as metodologias de avaliação a que mais recorrem, decidimos conhecer os modelos de organização e gestão pedagógica das escolas do concelho da Praia, concelho onde decorreu este projecto de investigação.

Para o efeito, elaborámos um conjunto de itens estruturados em torno dos critérios de avaliação utilizados pelos professores, das planificações e preparação das aulas que realizam, passando por aspectos que podem conferir alguma autonomia às escolas, procurando, assim, recolher informação que nos permitisse conhecer o modelo de organização e gestão pedagógica das escolas da amostra.

No Gráfico 17 (página seguinte) apresentam-se os itens relativos a esta dimensão e as respectivas opiniões dos professores.

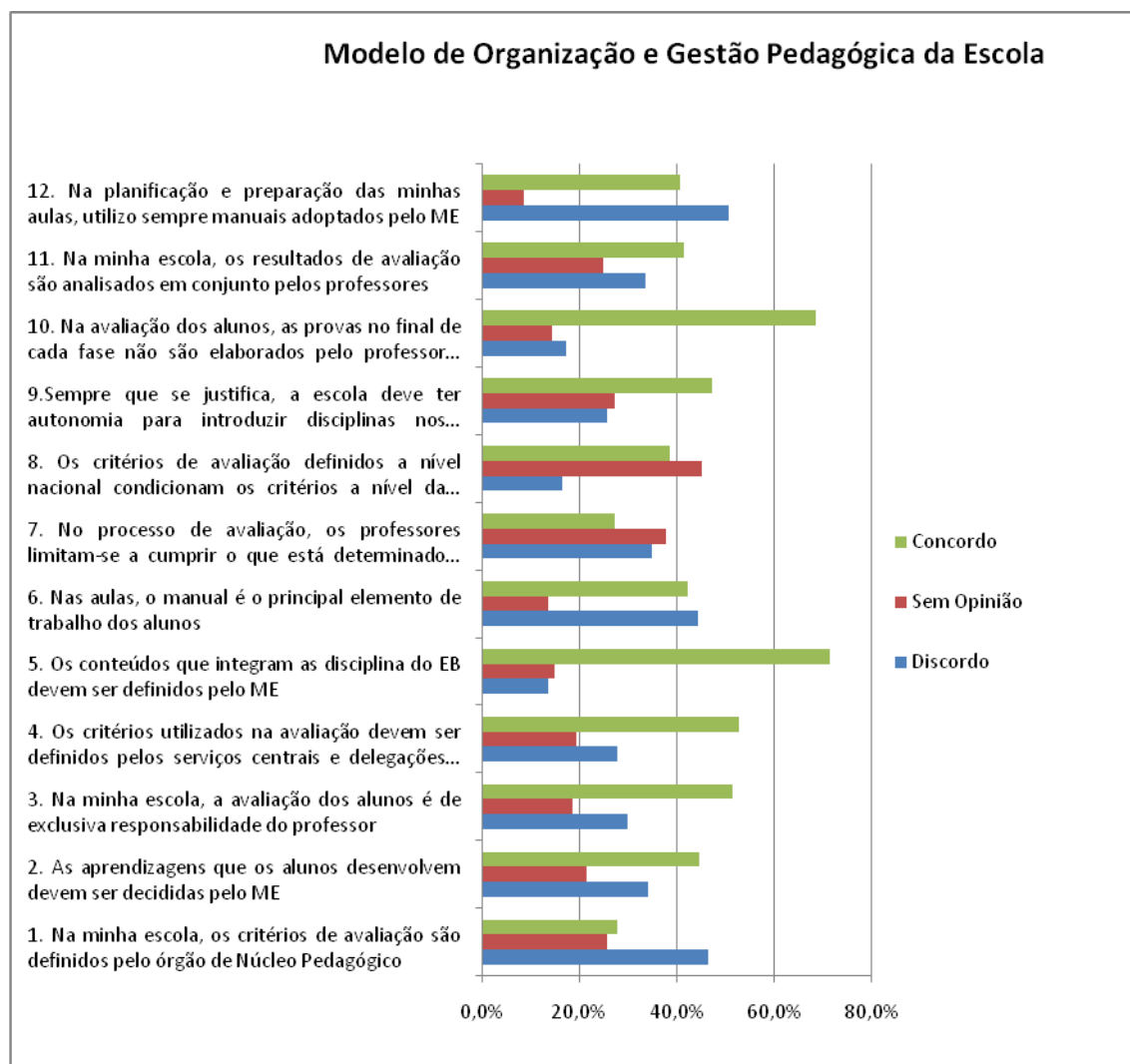


GRÁFICO 17 – OPINIÕES DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AO MODELO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

De acordo com os dados obtidos, podemos constatar que relativamente aos critérios da avaliação (1), apenas 27,9% dos inquiridos considera que eles devem ser definidos pelo órgão de gestão pedagógica, a nível de escola - o Núcleo Pedagógico. Uma clara maioria (46,4%) discorda desta posição e 25,7% não se manifesta a esse respeito.

Em consequência, não nos surpreende que, quando confrontados com a possibilidade de os critérios de avaliação dos alunos serem definidos pelos serviços centrais (4), a situação se inverta:

52,9% concorda com a definição de critérios a nível central, 27,9% discorda e 19,2% não se pronuncia.

As opiniões dos professores permitem-nos concluir que, ao nível das decisões sobre avaliação, preferem decisões centralizadas. Refira-se que, na legislação vigente, às escolas não são apenas reconhecidas funções de organização e execução, consignando-lhes alguns poderes de decisão, nomeadamente na escolha dos métodos de ensino, das actividades de aprendizagem e da identificação de estratégias de recuperação de alunos, entre outros.

Quanto à possibilidade da definição de critérios a nível nacional condicionar a definição de critérios de avaliação pela escola (8), verifica-se que a maioria dos inquiridos (45%) se abstém, 38,6% considera que condiciona e 16,4% discorda que assim seja. Será que o elevado número de abstenções revela desconhecimento sobre a existência de critérios de avaliação definidos ao nível da escola?

Relativamente aos itens “Os conteúdos que integram as disciplinas do Ensino Básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação”(5) e “As aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem na escola devem ser decididas pelo Ministério da Educação”(2), 71% e 44,7% de professores, respectivamente, concorda que as decisões sejam tomadas a nível central. Esta constatação revela, mais uma vez, que grande parte dos professores defende uma perspectiva centralista de organização escolar. Este facto é, ainda, confirmado pela posição que os docentes assumem perante o item “Sempre que se justifique, a escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas nos planos curriculares do ensino básico”(9), verificando-se que o número de inquiridos que não se pronuncia e que discordam dessa possibilidade totaliza 52,8%, valor superior ao número de docentes (47,1%) que considera que a escola deve ter essa capacidade.

Confrontados com a afirmação de que, no processo de avaliação dos alunos, os professores se limitam a cumprir o que está determinado na lei (7), as opiniões dos professores dispersam-se, uma vez que 35% discorda dela, 27,1% concorda e 37,9% não emite qualquer opinião.

Idêntica disparidade de opiniões verifica-se em relação ao item “Na minha escola, os resultados da avaliação dos alunos são analisados em conjunto por todos os professores” (11), com o qual 41,4% concorda, 36,6% discorda e 25% não concorda nem discorda, facto que, em nosso

entender, pode ser explicado pela existência de práticas distintas ao nível das várias escolas que integraram o estudo. Refira-se que no regime de mono docência, em vigor no Ensino Básico, cada professor fica praticamente sozinho com a sua turma, não existindo momentos formais de partilha e análise conjunta dos resultados de avaliação. Esta situação é confirmada quando, perante o item em que se afirma que “a avaliação dos alunos é da exclusiva responsabilidade do professor” (3), a maioria dos inquiridos (51,4%) concorda que assim seja, 30% discorda e 18,6% não emite opinião sobre o assunto.

No que tange à elaboração das provas de avaliação no final de cada fase (10), a maioria dos inquiridos (68,6%) é de opinião de que não devem ser elaboradas pelo professor responsável da turma; 17,1% tem opinião contrária e 14,3% não comenta essa possibilidade.

Os professores foram, ainda, questionados sobre os manuais escolares que se utilizam na escola. Perante a afirmação “Nas aulas, o manual escolar é o principal elemento de trabalho dos alunos” (6), as opiniões dividem-se, uma vez que 44,3% discorda, 42,1% concorda e 13,6% não emite qualquer opinião.

Ainda sobre os manuais escolares, os professores não assumem uma posição clara sobre a sua utilização na preparação das aulas. Confrontados com a afirmação “Na planificação e preparação das minhas aulas utilizo sempre os manuais adoptados pelo Ministério de Educação” (12), uma maioria relativa de professores (50,7%) discorda dela, enquanto 40,7% concorda e 8,6% não se pronuncia.

Numa análise global e sintetizada, a partir dos dados que acabámos de apresentar, podemos afirmar que:

- (i) No Ensino Básico, a maioria dos professores inquiridos defende um modelo centralizado de organização, quer ao nível da definição dos conteúdos das disciplinas, quer da definição dos critérios de avaliação, quer ainda a nível da concepção das provas finais de fase. Porém, existem professores que reivindicam alguma autonomia na gestão da escola básica, nomeadamente no que se refere à introdução de novas disciplinas nos planos de estudo por iniciativa da escola;

- (ii) A maioria dos professores defende que a avaliação dos alunos deve ser da sua exclusiva responsabilidade, embora existam escolas com iniciativas próprias, como, por exemplo, a análise e discussão conjunta dos resultados da avaliação dos seus alunos.
- (iii) A maioria dos professores afirma que não utiliza apenas o manual escolar em vigor para planificar as aulas, o que pode ser positivo. O mesmo se passa nas aulas, onde o manual escolar não é o principal elemento de trabalho dos alunos, o que, se, por um lado, pode ser positivo porque obriga a recorrer a outras fontes de informação, pode, por outro lado, ser negativo, sobretudo se os alunos não utilizarem os manuais por se cingirem aos apontamentos que o professor lhes fornece nas aulas. Esta prática é preocupante porque pode gerar, desde muito cedo, uma certa aversão à consulta e leitura do manual.

Também nesta dimensão, e à semelhança do que fizemos nas dimensões anteriores, procedemos à análise e interpretação dos valores das médias aritméticas e do desvio-padrão das respostas dos professores, elaborando também uma matriz de correlação entre os itens que integram esta dimensão. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 18.

A análise do gráfico permite verificar que, à excepção dos itens MOPE10 e MOPE5, cujas médias aritméticas (3,7) se situam numa zona de clara adequação avaliativa, as opiniões dos professores se dividem e as respostas situam-se numa zona de indefinição avaliativa, com médias a oscilarem entre 2,8 e 3,3. Numa análise, ainda que superficial, podemos dizer que existe uma clara unanimidade por parte dos professores em relação a dois aspectos: os programas e conteúdos disciplinares continuarem a ser definidos pelo Ministério da Educação e as provas de avaliação final de cada fase de escolaridade não serem elaboradas pelos professores.

Em face desta situação, não nos surpreende que os valores do desvio-padrão evidenciem uma grande dispersão nas posições assumidas pelos professores no que se refere à organização e gestão pedagógica da escola. Com valores a oscilar entre 0,9 e 1,2, constata-se que existe um consenso baixo relativamente às opiniões emitidas sobre os itens da dimensão em estudo.

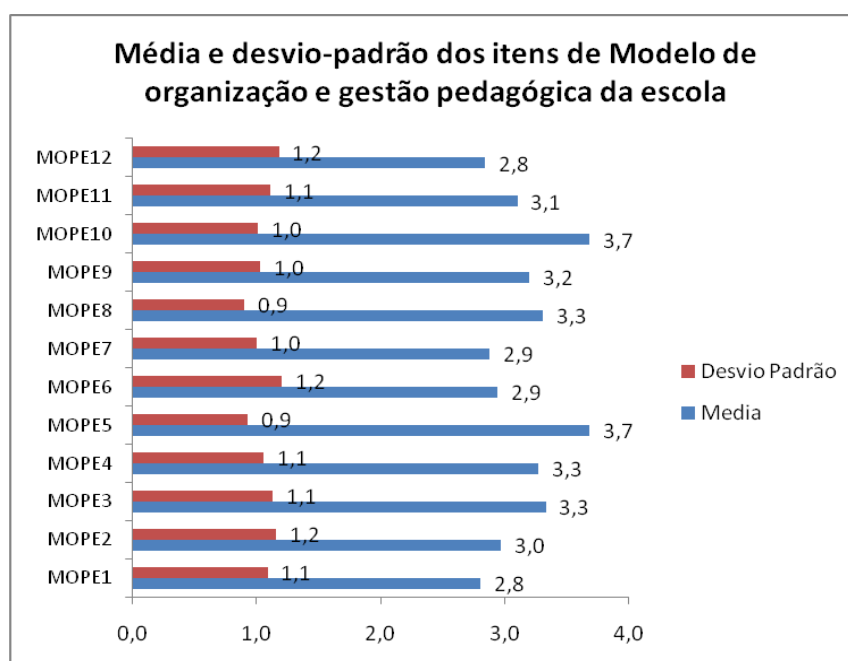


GRÁFICO 18 – VALORES DAS MÉDIAS E DO DESVIO-PADRÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES NA DIMENSÃO MOPE

Para terminar a análise dos resultados desta dimensão, procedemos ao estudo de possíveis relações entre os itens que a integram. Para o efeito, construímos a matriz de correlação, que se apresenta na Tabela 3.

	MOPE1	MOPE2	MOPE3	MOPE4	MOPE5	MOPE6	MOPE7	MOPE8	MOPE9	MOPE10	MOPE11	MOPE12
MOPE1	1,00											
MOPE2	0,16	1,00										
MOPE3	0,00	-0,19	1,00									
MOPE4	0,01	0,46	-0,06	1,00								
MOPE5	0,21	0,25	0,12	0,28	1,00							
MOPE6	-0,04	0,39	-0,19	0,37	0,19	1,00						
MOPE7	0,00	0,31	-0,12	0,21	0,16	0,31	1,00					
MOPE8	0,08	0,20	0,03	0,09	-0,03	0,08	0,11	1,00				
MOPE9	0,07	-0,15	-0,15	-0,18	-0,26	-0,18	-0,08	0,24	1,00			
MOPE10	0,01	0,04	0,01	0,16	0,05	-0,07	0,01	0,26	0,16	1,00		
MOPE11	0,21	0,13	0,06	-0,13	0,10	-0,12	-0,18	-0,03	-0,08	-0,12	1,00	
MOPE12	-0,01	0,30	0,02	0,23	0,27	0,37	0,12	0,13	-0,04	0,00	-0,03	1,00

TABELA 3 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO RELATIVA À DIMENSÃO MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

A análise da tabela permite verificar que existe uma única correlação positiva e significativa entre os itens MOPE2 e MOPE4 (0,46), o que nos permite reforçar as conclusões a que chegámos pela análise das médias aritméticas, nomeadamente a tendência dos professores valorizarem as decisões curriculares a nível central, relegando para o Ministério da Educação decisões que poderiam assumir na escola e que, por certo, reforçariam a sua autonomia pedagógica e profissional. Na verdade, esta correlação permite-nos concluir que os professores defendem que as aprendizagens e competências a desenvolver nas escolas sejam definidas pelo Ministério da Educação, bem como os critérios a utilizar na avaliação dos alunos.

Embora com ténue intensidade, existem ainda algumas correlações positivas que importa registar, entre os seguintes itens:

- MOPE6 e MOPE2 (0,39) – uma correlação positiva que nos permite inferir que se os professores consideram que as aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem devem ser definidas pelo Ministério de Educação, então isso faz com que o manual escolar, definido e aprovado pela mesma entidade, seja o principal elemento de trabalho dos alunos;
- MOPE6 e MOPE4 (0,37) – se os professores consideram que as aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem devem ser definidas pelo Ministério da Educação, faz todo o sentido que corroborem a possibilidade de ser o Ministério a definir os critérios de avaliação dos alunos;
- MOPE6 e MOPE12 (0,37) – numa situação idêntica às anteriores, se os professores valorizam as competências do Ministério da Educação em termos de definição das aprendizagens e competências a concretizar pelos alunos, então faz todo o sentido que utilizem os manuais escolares aí aprovados para planificarem e prepararem as aulas.
- MOPE6 e MOPE7 (0,31) – por fim, e na linha de relações que vimos revelando, existe uma correlação positiva, ainda que com baixa intensidade, entre os itens 6 e 7, o que revela que se nas aulas o principal instrumento de trabalho é o manual escolar, então na avaliação dos alunos devem prevalecer os critérios definidos a nível central pelo Ministério da Educação.

Em suma, as correlações que acabámos de analisar, evidenciam uma clara dependência, dos professores das escolas do concelho da Praia, em relação às decisões curriculares do Ministério da Educação, o que denota uma clara falta de autonomia por parte dos docentes. Por si só, esta é uma constatação que merecerá uma atenção especial, tanto por parte dos responsáveis educativos como por parte dos próprios professores, se pretenderem, em conjunto, construir uma escola capaz de responder aos desafios que hoje se colocam no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo teve como ponto de partida as seguintes questões de investigação:

(i) Que concepções de avaliação prevalecem nos professores do Ensino Básico? (ii) Como é que os professores se apropriaram das inovações introduzidas pelo novo sistema de avaliação no ensino básico? (iii) Será que foram criadas condições e espaços de autonomia para os professores se envolverem em processos formativos de avaliação?

Ao procurar responder a estas questões, abrimos caminho a um trajecto investigativo guiado pelos objectivos que delineámos no seu início e que serviram de base à identificação de um conjunto de dimensões de análise e, consequentemente, dos eixos estruturantes do estudo. Foi com base nesses elementos que procedemos à concepção do instrumento de recolha de dados – um inquérito por questionário, cuja utilização se revelou adequada à natureza e aos objectivos do estudo, tendo os dados recolhidos sido submetidos a diversos procedimentos de tratamento estatístico, de modo a poderem ser analisados exaustivamente.

Participaram no estudo 140 professores do Ensino Básico, do concelho da Praia, constituindo uma amostra representativa da população estudada, pelo que consideramos que os resultados obtidos apresentam a consistência desejada. Em termos de impacto, estamos convencidos que se trata de um trabalho que, certamente, contribuirá para o aprofundamento de questões relacionadas com a sensibilização e capacitação dos professores na área da avaliação, sobretudo da avaliação formativa, uma vez que a avaliação é uma componente fundamental dos processos de ensino-aprendizagem e um elemento imprescindível para melhorar a sua qualidade e o sucesso educativo dos alunos. Por outro lado, consideramos que este estudo poderá, ainda, contribuir para uma melhor harmonização entre as intenções normativas e as práticas de avaliação que se desenvolvem nas escolas, quer através da promoção de actividades de auto-avaliação, quer através do recurso a procedimentos de avaliação ao nível da gestão pedagógica.

Num reconhecimento das limitações que o estudo apresenta, destacamos, sob o ponto de vista metodológico, o facto de apenas termos utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados. Estamos convictos de que o recurso à entrevista teria permitido aprofundar e melhorar a qualidade das informações recolhidas, aspecto que chegou a ser ponderado inicialmente. Porém, as limitações temporais a que o projecto estava circunscrito, não permitiram que tal fosse feito.

Apesar das limitações referidas, cremos que os critérios seguidos na organização e no decurso do estudo permitiram conferir à investigação produzida a necessária validade metodológica.

Neste momento, e depois de finalizada esta dissertação, consideramos oportuno fazer um balanço do trabalho, destacando os aspectos fundamentais que nortearam a sua organização e desenvolvimento, bem como algumas conclusões a que o mesmo nos conduziu. Para o efeito, propomo-nos seguir a estrutura que orientou a apresentação e análise dos dados, nomeadamente: (1) Conceito de avaliação; (2) Práticas de avaliação; (3) Modalidades de Avaliação; (4) Instrumentos e metodologias de avaliação; e (5) Modelos de organização e gestão de escolas do Ensino Básico.

Relativamente ao **conceito de avaliação**, as concepções mais valorizadas pelos professores inscrevem-se em torno de uma noção de avaliação como processo de recolha de informações que permitem averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar, diagnosticar as dificuldades dos alunos e tomar decisões adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Estas constatações revelam que, no plano teórico e conceptual, a dimensão formativa da avaliação se encontra bem percebida pelos professores, pese embora o destaque que acabam por conferir à função classificativa que a avaliação desempenha.

O conceito menos valorizado pelos professores tem a ver com a avaliação como processo que permite uma comparação dos resultados dos alunos. Entretanto, estamos convictos de que esta posição defendida pelos professores não pode desligar-se de uma prática mais tradicional que continua vigente em muitas escolas – a publicitação, nas vitrinas das escolas, no final do trimestre ou do ano lectivo, dos resultados dos alunos, sendo por vezes acompanhada de distinção dos melhores alunos em quadros de honra – e que contribui para perpetuar uma visão mais racionalista da avaliação. Embora possa ter outras motivações, esta prática veicula a comparação de resultados o que, para além de evidenciar uma clara seriação dos alunos, consubstancia uma certa competição pelas classificações. Importa, ainda, realçar que existem professores que se vinculam a

uma tendência mais tradicionalista e legalista de avaliação, ao considerarem que avaliar é, em essência, “cumprir o que está estabelecido na lei”.

Procurando conhecer as **práticas de avaliação** a que os professores mais recorrem na escola, os dados permitem-nos concluir que as práticas avaliativas mais valorizadas pelos professores são as que decorrem à medida que se desenvolvem as actividades lectivas, as que conduzem à auto-avaliação dos alunos e as que permitem detectar as suas dificuldades. Também merece destaque o facto de muitos professores afirmarem que avaliam sobretudo para informar os pais e/ou encarregados de educação acerca do desempenho dos seus filhos/educandos.

Neste domínio, verificamos que os docentes se posicionam a favor de práticas de avaliação contínua, embora façam chegar mais depressa aos pais, do que aos alunos, os resultados dessa avaliação. Este facto permite-nos, desde logo, concluir que os professores reconhecem uma significativa importância dos pais nos processos de ensino-aprendizagem, considerando, por isso, seu dever informá-los dos progressos ou insucessos dos filhos. Contudo, tal decisão permite-nos questionar se tal posição não estará a relegar para plano secundário os principais interessados nessas informações – os alunos. Devendo o aluno ser visto como protagonista da sua própria aprendizagem, será que esta posição dos professores não inibe tal ensejo?

Referindo-nos, ainda a esta constatação, importa frisar um aspecto que nos parece interessante. O facto de um dos objectivos da avaliação dos alunos do Ensino Básico, conforme determinado pela alínea d), do art.º 3º, do D. L. nº 43/2003, de 27 de Outubro, consistir em “Propiciar ao encarregado de educação, elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respectivo educando”, o que pode influenciar as decisões dos professores. A ser assim, os professores limitam-se a traduzir na prática aquilo que, em termos de avaliação, lhes é prescrito através dos normativos. Só que, este facto permite levantar algumas interrogações em torno das práticas de avaliação que se desenvolvem nas escolas: (i) Será que os professores esperam apoio dos pais e encarregados de educação para materializarem e consolidarem os objectivos curriculares? Ou será que os professores procuram conseguir “clientes” para as turmas de explicações que normalmente organizam, com a anuência dos pais, e que funcionam fora do horário lectivo?

Ainda no que diz respeito às práticas de avaliação, importa referir que a avaliação é vista, por um número significativo de professores, como um meio de identificar dificuldades dos alunos, o que é positivo e permite registar que a maioria dos professores valorizam as práticas de auto-avaliação como forma de tomada de consciência dessas dificuldades pelo próprio aluno. Na verdade, a auto-avaliação incentiva os alunos a reflectirem sobre o trabalho realizado, leva mais tempo mas ajuda-os a criar hábitos de reflexão, de autocontrolo e de auto-regulação, aspectos que, em conjunto, podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias particulares de resolução dos seus próprios problemas.

O recurso ao *feedback* destinado ao aluno mereceu a concordância da maioria dos inquiridos, embora não deixe de ser preocupante que um número significativo de professores não se posicione ou discorde dessa possibilidade. Esse facto, pode evidenciar uma deficiente comunicação entre professores e alunos, o que, por certo, desvaloriza e fragiliza a própria avaliação. Ora, como lembra Hadji (1994), a qualidade do *feedback* é extremamente importante na avaliação, sobretudo se envolver informação fidedigna e útil para esclarecer, guiar e encorajar o aluno, ajudando-o a analisar as suas actividades, bem como para captar a sua atenção para os seus pontos fortes e fracos.

A utilização da avaliação como instrumento disciplinador dos alunos é uma prática que foi refutada por um número significativo de professores, embora se constate que existe um número ainda relevante de docentes que recorre à avaliação com fim de manter a disciplina nas aulas, distorcendo a sua verdadeira finalidade e sentido.

Sintetizando, os professores defendem, em termos conceptuais, as vantagens de recorrerem a práticas de avaliação formativa da avaliação, embora no seu dia-a-dia nem sempre recorram a elas.

A terceira dimensão do estudo envolve as **modalidades de avaliação** utilizadas pelos professores. Constata-se a existência de uma clara divergência de opiniões entre os professores, predominando os que enaltecem a importância da avaliação sumativa por permitir classificar os alunos no final do período lectivo. Confrontados com questões relativas às modalidades de avaliação formativa e diagnóstica – que em principio são as modalidades que melhor se enquadram numa lógica de avaliação continua, com recurso à auto-avaliação e o fornecimento de feedback aos

alunos, defendidas anteriormente pelos professores – deparamo-nos com posições incongruentes e antagónicas. Quase metade do número dos professores inquiridos dizem que recorrem frequentemente à modalidade formativa e diagnóstica, sem a preocupação de classificar os seus alunos, enquanto uma percentagem ligeiramente superior afirma que estas modalidades raramente são utilizadas.

O que parece dar sentido a estas posições, aparentemente contraditórias, é a possibilidade de estarmos perante um grupo de professores que defende e valoriza a avaliação formativa e um outro grupo que não tem a mesma posição face a essa modalidade de avaliação, que visa essencialmente a aprendizagem dos alunos e não os interesses da classificação ou da selecção.

No que respeita à dimensão **instrumentos e metodologias de avaliação**, os resultados do estudo permitem concluir que, relativamente aos instrumentos e metodologias de avaliação apresentados, os testes escritos são os mais utilizados, conferindo-lhes maior importância na avaliação dos alunos. Esta constatação articula-se de forma coerente com a opinião revelada pelos professores em relação às modalidades da avaliação, em que a maioria defende que, na prática, a modalidade da avaliação sumativa é a mais utilizada, porque permite classificar os alunos no final do período lectivo.

As fichas de avaliação formativa foram escolhidas na quinta, e penúltima, posição, facto que nos permite concluir que os professores ainda não reconhecem a importância dos instrumentos e metodologias que permitem materializar a função formativa da avaliação. Por seu turno, a observação, enquanto metodologia de avaliação, é a menos utilizada, embora acreditemos que seja utilizada pelo professor de forma informal, já que são as evidências recolhidas pela observação feita ao desempenho do aluno, na sala de aula, que permitem concluir se o aluno aprendeu ou não.

Relativamente à dimensão **modelo de organização e gestão pedagógica**, os dados permitem concluir que, no Ensino Básico, a maioria dos professores defende um modelo centralizado de organização, quer ao nível da definição dos conteúdos das disciplinas, quer das aprendizagens e competências a desenvolver nas escolas, quer, ainda, ao nível da definição dos critérios de avaliação dos alunos.

Uma percentagem reduzida de professores defende alguma autonomia na gestão da escola básica, nomeadamente no que se refere à introdução de novas disciplinas, por iniciativa da escola, nos planos de estudo.

Quanto aos manuais escolares adoptados pelo Ministério de Educação, os professores consideram-nos como um dos instrumentos mais utilizados na planificação e preparação das aulas, sem prejuízo de poderem recorrer a outras fontes, facto a nosso ver positivo. Em relação aos alunos, o manual escolar também não é o principal elemento de trabalho, o que, se, por um lado, pode ser positivo porque obriga a recorrer a outras fontes de informação, pode, por outro lado, ser negativo, sobretudo se os alunos não utilizarem os manuais por se cingirem aos apontamentos que os professores lhes fornecem nas aulas. Esta prática é preocupante porque pode gerar, desde muito cedo, uma certa aversão à consulta e leitura do manual.

Sintetizando, concluiu-se que os professores relegam para o Ministério da Educação decisões que poderiam assumir na escola e que, por certo, concorreriam para o desenvolvimento da sua autonomia pedagógica e profissional.

Perante estas considerações torna-se evidente que, apesar do novo modelo de avaliação – instituído pelo Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro – ter procurado, em termos teóricos, um reforço substancial da vertente formativa da avaliação, ainda não se regista, por parte dos professores, uma mudança visível e significativa das suas práticas avaliativas. Apenas um número reduzido de professores estão conscientes e defendem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, caminhando já no sentido de a concretizarem nas suas práticas, existindo uma maioria que continua a visualizar [e praticar] a avaliação numa lógica sumativa e classificativa.

Estamos convictos de que, mais importante que alterar os normativos ou fazer reformas educativas e curriculares, é necessário investir na formação de professores, uma formação baseada na supervisão e no acompanhamento contextualizado das práticas de avaliação que os professores desenvolvem, o que poderá contribuir para minimizar a sua resistência às mudanças e para os ajudar a compreender que a avaliação é um elemento integrante dos processos de ensino-aprendizagem e uma preciosa ajuda para o sucesso educativo dos alunos.

Ao terminar, não podemos deixar de referir que este trabalho constitui a primeira etapa de um processo de investigação que procuraremos desenvolver no futuro. Por isso, importa inventariar

alguns caminhos possíveis que, em momento oportuno, poderão contribuir para o estudo e o aprofundamento desta temática.

Desde logo, seria interessante interpelar os responsáveis políticos e educativos no sentido de averiguar que medidas podem [devem] ser tomadas para inverter esta situação, sobretudo no que diz respeito ao recurso de práticas de avaliação formativa nas escolas.

Em segundo lugar, e na sequência da pista de investigação anterior, parece-nos oportuna uma investigação que nos ajude a compreender quais as principais lacunas que os professores apresentam no domínio da avaliação, de modo a poder delinear uma estratégia formativa que contribua para a sua superação.

Por fim, outra via de investigação interessante poderia desenvolver-se em torno dos procedimentos a adoptar na escola de forma a envolver os alunos na sua auto-avaliação. Sendo certo que nos processos avaliativos a maior responsabilidade continua a ser dos professores, quanto mais se conseguirem envolver os alunos, mais partilhadas serão as decisões e mais condições serão criadas para que se assumam como protagonistas nesse empreendimento

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*, (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- ALVES, P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALLAL, L. (2007). *Regulação das aprendizagens em situação escolar e formação*. Bruxelas: De Boeck Université.
- ABRANTES, P. & ARAÚJO, F. (2002). Avaliação das aprendizagens. In P. Abrantes (Coord.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: DEB, Ministério de Educação, pp. 75-84.
- BONNIOL, J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- BARLOW, M. (1987). Formuler et evaluer ses objectifs en formation. *Chronique social*. Lyon.
- BARBOSA, A. (1999). *Influencia da Articulação Curricular no sucesso educativo dos alunos. Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- CARDINET, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Education et recherche*, V. 1, pp. 15-34.
- CARDINET, J. (1990). *Evaluation interne, externe ou négociée?* Conferência de 1987, Hommage à Jean Cardinet, Fribourg, Delval, pp.139-158.
- CARDINET, J. (1984). Pour apprecier le travail des eleves. *IRDP*, Neuchâtel, p.115.
- CARVALHO, A. (1995). Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo. In C. Leite (org.), *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CHUEIRI, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, V. 19, nº 39, jan/abril.
- D'HAUTAUT, L. (1980). *Educação-dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE KETELE, J & ROEGERS, X. (1991). Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche: serviteurs et maître. In J. Bonniol (org.), *Actas do Colóquio da AFIRSE*, Carcassonne. pp. 142-161.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.

- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In O Insucesso em questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1983). *Noções de Sociologia de Educação*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FERNANDES, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- FERREIRA, C. (2010). Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. *SciELO*, Educar em Revista, nº37 Curitiba Aug/May (p. 2-14) .
- FERREIRA, C.(2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- GUERRA, S. (2009). Almas Tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiencia. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, nº9, Mai/Ago.
- GIMENO, J. (1997). Políticas e Práticas Curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. A. Pacheco, M. P. Alves & M. A. Flores (org.), *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 23-50.
- GIMENO, J. (2000). *A Educação Obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- GROSBAS, J-M. (1987). *Methodes Statistiques des Sondages*. Paris: Economica.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (2001). Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). In C. Hadji (org.), *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, pp. 27-49.
- HADJI, C. (2001). *Investigação e Educação: para uma nova aliança*. Porto: Porto Editora
- LUCKESI, C. (2002). Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *ECCOS*, Revista científica, vol. 4, nº 002, pp.79-88.
- LUCKESI, C. (2010). *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* In Portal Eteot, www.artmed.com.br/patiaoonline.htm (Consultado em 05.12.2010).
- LEVIN, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Harbra.

- LIMA, J. & PACHECO, J (Org.) (2006). *Fazer Investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- MORGADO, J. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular. Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado & M. Valente, *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 39-60.
- MORGADO, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MORGADO, J. (2004). Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In A. Moreira, J. Pacheco & R. Garcia (Orgs.), *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 109-137.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARTINS, G. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- MARTINS, F. (2011). O Currículo nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. In *Indagativo Didáctico*, V.3, N° 1 (número especial, Desenvolvimento Curricular e Didáctica).
- MENDEZ, A. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHAUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- PACHECO, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1998). Avaliação de Aprendizagem. In Almeida L. & Tavares J. (org). *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- PACHECO, J. (1999). *Currículo: Teoria e Praxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. (2002). Critérios de Avaliação na Escola. In P. Abrantes (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB, pp. 53-64.
- PACHECO, J. (2005). *Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PORCHER, L. (1987). Note sur L'evaluation. *Larousse*, nº 36, Dez., pp. 110-115.
- PERRENOUD, P. (1998) Avaliação dos alunos: da excelência à regulação das aprendizagens. In www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao (consultado em 02.11.2010).
- PERRENOUD, P. (1992). Não mexam na minha avaliação. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 171-191.
- PERRENOUD, P. (2007). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- REIS, E.; MELO, P. & ANDRADE, R. (1996). *Estatística Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- RIBEIRO, A. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular* (8ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, E. (2001). *Metodologias de Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (3ª Ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC.
- SILVA, J.; HOFFMANN, J. & STEBAN, T. (Org.) (2004). *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em diferentes áreas de currículo* (2ª Ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- SANTOS, L. (2002). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. In www.deb.min.edu.pt/curriculo/reorganizacao/curricular (consultado em 12.01.2011)
- VILLAS, B. & FREITAS, B. (1998). Planejamento da Avaliação Escolar. *Pró-posições*, V.9, n.3, pp. 19-27

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 103/III/1990, de 29 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 77/94, de 27 de Dezembro – Define o regime da direcção, administração e gestão dos Pólos educativos do Ensino Básico.

Portaria nº 11/95, de 13 de Março – Aprova o sistema de avaliação a ser aplicado a partir do ano lectivo 1994/95.

Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro – Regula o sistema de avaliação dos alunos dos estabelecimentos de ensino do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de Setembro – Estabelece os novos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Nova Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anuário da Educação 2008/2009. Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério de Educação e Ensino Superior. Outubro 2009.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Avaliação das Aprendizagens

Caro(a) Professor(a)

Este questionário faz parte de um projecto de investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Avaliação, na Universidade do Minho. Tem como principal objectivo estudar a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico que, como sabe, se encontra regulamentada pelo DL n.º 43/2003 de 27 de Outubro.

Para poder concretizar este estudo as suas opiniões pessoais e profissionais são fundamentais pelo que, desde já, lhe agradecemos a colaboração prestada. Importa referir que garantimos a confidencialidade das suas respostas e que os dados obtidos se destinam exclusivamente a este trabalho.

I. Dados pessoais e profissionais

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

2. **Idade:** Até 25 anos ☐ De 26 a 35 anos ☐ De 36 a 50 anos ☐ Mais de 50 anos ☐

3. **Habilitações Académicas:** Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outra ☐ Qual? _____

4. **Situação Profissional:** Magistério Primário ☐ Instituto Pedagógico ☐

1ª Fase da FEPRO ☐ Sem Formação ☐

Outra ☐ Qual? _____

5. **Tempo de Serviço:** Até 5 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐

De 16 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos ☐

II. Dados de opinião

As questões seguintes destinam-se a obter informações sobre o conceito de avaliação, as modalidades e práticas de avaliação a que os professores mais recorrem, os instrumentos de

avaliação que utilizam e, ainda, sobre o modelo de organização e gestão pedagógica que predomina na escola onde exercem funções.

1. Conceito de Avaliação

Analise os vários itens sobre avaliação das aprendizagens que a seguir se apresentam e seleccione três que considerar mais importantes, assinalando com X1 (mais importante), X2 e X3 (menos importante), na quadrícula à frente.

1.1. Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
1.2. Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar.	<input type="checkbox"/>
1.3. Avaliar é comparar resultados.	<input type="checkbox"/>
1.4. Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas	<input type="checkbox"/>
1.5. Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais	<input type="checkbox"/>
1.6. Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes	<input type="checkbox"/>
1.7. Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos	<input type="checkbox"/>
1.8. Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos	<input type="checkbox"/>

2. Práticas de Avaliação

As expressões seguintes referem-se a possíveis práticas de avaliação desenvolvidas na escola. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a seguinte correspondência:

- 1 – Discordo totalmente;
- 2 – Discordo;
- 3 – Não concordo nem discordo;
- 4 – Concordo;
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
2.1. Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos leccionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as actividades lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso em termos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4. Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Recorro frequentemente à avaliação para poder dar <i>feedback</i> aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Modalidades de Avaliação

As afirmações que a seguir se apresentam referem-se às modalidades de avaliação utilizadas na escola. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente;
- 2 – Discordo;
- 3 – Não concordo nem discordo;
- 4 – Concordo;
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
3.1. Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período lectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Embora esteja legislado que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação dos alunos, a maior parte dos professores não a realiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Instrumentos e Metodologias de Avaliação

Dos instrumentos e metodologias de avaliação referidos indique, por ordem decrescente de utilização – isto é, do mais utilizado (1) para o menos utilizado (6) –, aqueles a que recorre para avaliar os alunos:

- Teste escrito (avaliação sumativa)
- Ficha de avaliação formativa
- Questões de resposta oral
- Trabalho de grupo
- Trabalho individual
- Observação

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

5. Modelo de Organização e Gestão Pedagógica da Escola

As afirmações seguintes referem-se a alguns aspectos que permitem caracterizar o modelo de organização e gestão pedagógica da escola. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando para o efeito a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente;
- 2 – Discordo;
- 3 – Não concordo nem discordo;
- 4 – Concordo;
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
5.1. Na minha escola, os critérios de avaliação são definidos pelo órgão de gestão pedagógica (Núcleo Pedagógico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. As aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem na escola devem ser decididas pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Na minha escola, a avaliação dos alunos é da exclusiva responsabilidade de cada professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Os critérios utilizados na avaliação dos alunos devem ser definidos pelos serviços centrais e delegações do Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.5. Os conteúdos que integram as disciplinas do ensino básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Nas aulas, o manual escolar é o principal elemento de trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. No processo de avaliação dos alunos os professores limitam-se a cumprir o que está determinado na lei para esse efeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Os critérios de avaliação definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios de avaliação ao nível da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. Sempre que se justifique, a escola deve ter autonomia para introduzir disciplinas nos planos curriculares do ensino básico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. No processo de avaliação dos alunos as provas do final de cada fase não são elaborados pelo próprio professor responsável da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. Na minha escola, os resultados da avaliação dos alunos são analisados em conjunto por todos os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12. Na planificação e preparação das minhas aulas utilizo sempre os manuais adoptados pelo Ministério de Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração

Maria Teresa Fernandes

TRATAMENTO DE DADOS (CD Room)